

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

PREVENCE PORUCH UČENÍ PREVENTION OF LEARNING DISABILITIES

Bakalářská práce: 10–FP–KSS–2005

Autor:

Kateřina CHALOUPKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
82	21	0	26	39	2

V Liberci dne: 24. 6. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Kateřina Chaloupková
adresa: Kurzova 2199/26, 155 00 Praha 5
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika předškolního věku
Název BP: **Prevence specifických poruch učení**
Název BP v angličtině: **Learning Disorder Prevention**
Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: duben 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 19. 3. 2010



děkan



vedoucí katedry

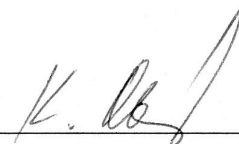
Převzal (kandidát):

Kateřina Chaloupková

Datum:

4. 6. 2010

Podpis:



Název BP: PREVENCE SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

Vedoucí práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Podpis:

Cíl: Popsat metody prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku a zmapovat používání metod prevence v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazník, rozhovor

Literatura: BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu.* Ostrava: Kasimo, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
MATĚJČEK, Z. *Dyslexie-specifické poruchy čtení.* 2. uprav. a rozšířené vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí.* 3. přepracované vyd. Jinočany: H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 10. zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Máte neklidné nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele.* 7. aktualizované, rozšířené vyd. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903869-0-7.

Čestné prohlášení

Název práce: Prevence poruch učení
Jméno a příjmení autora: Kateřina Chaloupková
Osobní číslo: P08000089

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 24. 6. 2011

.....
Kateřina Chaloupková

Poděkování

Dovoluji si poděkovat PhDr. Zdeňce Michalové, Ph.D. za velmi profesionální vedení bakalářské práce. Vážím si jejího vstřícného a fundovaného přístupu, trpělivosti i času, který mi s ochotou věnovala.

Další upřímné poděkování patří mému manželovi a dětem, kteří mi byli oporou během celé doby studia.

Název bakalářské práce: Prevence poruch učení

Název bakalářské práce: Prevention of Learning Disabilities

Jméno a příjmení autora: Kateřina Chaloupková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2010/ 2011

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Resumé:

Bakalářská práce se zabývala prevencí specifických poruch učení. Jejím cílem bylo popsat metody prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku a zmapovat používání metod prevence v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma. Práci tvořily dvě stěžejní oblasti. Jednalo se o část teoretickou, která pomocí zpracování a prezentace odborných zdrojů objasňovala vymezení pojmů školní zralost, poruchy učení, druhy těchto poruch a jejich prevence.

Praktická část zjišťovala pomocí dotazníků používání metod prevence specifických poruch učení v mateřských školách a při přípravě doma. Výsledky šetření ukazovaly na konkrétní navrhovaná opatření v oblasti vzdělávání předškolních dětí. Za největší přínos práce vzhledem k řešené problematice bylo možné považovat praktické návrhy pro učitelky mateřských škol v oblasti prevence poruch učení.

Klíčová slova: předškolní věk, význam předškolního vzdělávání, školní zralost, školní připravenost, specifické poruchy učení, dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, prevence specifických poruch učení, programy prevence specifických poruch učení.

Theme of the Bachelor's Thesis: Prevention of Learning Disabilities

Author's Name and Surname: Kateřina Chaloupková

The Academic Year: 2010/ 2011

Bachelor's Thesis Leader: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Resumé:

The bachelor's thesis deals with the prevention of specific learning disorders. As its primary aim was to describe the methods of prevention of specific learning disorders in children of pre-school age and to map the use of methods in community nursery schools and in individual homeschooling. The thesis consists of two main subject areas. The first one was a theoretical part which, with the help of research and presentation of academic sources, explains the definitions for school erudition, learning disorders, various kinds of these disorders and their preventions.

The second, practical part, conducted with the help of questionnaires, was to find out the use of methods of prevention for specific learning disorders in nursery schools and in homeschooling.

The results of these surveys led to the concrete proposed measure in the key area of pre-school children's education.

The practical proposals for nursery school teachers were considered as a significant contribution to the subject area of learning disorders prevention.

Key words: pre-school age, meaning of pre-school education, school erudition, school readiness, specific learning disorders, dyslexia, dysgraphia, dysortographia, dyscalculia, prevention of specific learning disorders, programmes for specific learning disorders.

Titel der Bachelor-Arbeit: Prävention von Lernstörungen

Name und vorname der Autorin: Chaloupková Kateřina

Akademisches Jahr der Abgabe der Bachelor-Arbeit: 2010/ 2011

Leiter der Bachelor-Arbeit: PhDr. Zdeňka Michalová, Ph.D.

Resume:

Die Bachelor-Arbeit beschäftigte sich mit der Prävention spezifischer Lernstörungen. Ihr Ziel war es Methoden zur Vorbeugung gegen spezifische Lernstörungen bei Kindern im Vorschulalter zu beschreiben und die Anwendung von Methoden zur Prävention in normalen Kindergärten und bei individueller Vorbereitung zu Hause aufzuzeigen. Die Arbeit bildet zwei Hauptgebiete. Es handelt sich um den theoretischen Teil, der mit Hilfe der Verarbeitung und Präsentation fachlicher Quellen die Begrenzung der Begriffe Schulfähigkeit, Lernstörungen, Arten dieser Störungen und die Vorbeugung gegen sie.

Der praktische Teil ermittelte mit Hilfe eines Fragebogens zur Anwendung von Präventivmethoden spezifischer Lernstörungen in Kindergärten und bei der Vorbereitung zu Hause. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigten konkrete vorgeschlagene Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildung von Vorschulkindern. Als größter Beitrag der Arbeit in Hinblick auf die Lösung dieser Problematik, können die Vorschläge für Kindergärtnerinnen auf dem Gebiet der Prävention von Lernstörungen gesehen werden.

Schlüsselwörter: Vorschulalter, Bedeutung von Vorschulausbildung, Schulfähigkeit, Vorbereitung auf die Schule, spezifische Lernstörungen, Dyslexie, Dysgraphie, Dysortographie, Dyskalkulie, Prävention gegen spezifische Lernstörungen, Programme zur Prävention von Lernstörungen.

Obsah

ÚVOD	2
1 TEORETICKÁ ČÁST	4
1.1 Předškolní období	4
1.2 Předškolní vzdělávání	4
1.3 Cíle a úkoly předškolního vzdělávání	5
1.4 Školní připravenost a zralost	7
1.5 Školní připravenost	9
1.6 Školní zralost	9
1.7 Odklad školní docházky	19
1.8 Definování specifických poruch učení	20
1.9 Příčiny vzniku specifických vývojových poruch	21
1.10 Druhy specifických poruch učení	25
1.11 Prevence specifických poruch učení	28
1.12 Metody a programy prevence specifických poruch učení	30
2 PRAKTICKÁ ČÁST	34
2.1 Cíl průzkumu	34
2.2 Stanovení předpokladů	35
2.3 Použité metody	36
2.4 Popis zkoumaného vzorku	39
2.5 Výsledky a jejich interpretace	41
2.6 Analýza dat z dotazníku pro pedagogy a jejich interpretace	42
2.7 Analýza dat z dotazníku pro rodiče a jejich interpretace	51
2.8 Ověření platnosti stanovených předpokladů	60
2.9 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse	62
3 ZÁVĚR	67
4 NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ	69
5 SEZAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	72
6 SEZNAM PŘÍLOH	76

ÚVOD

Motto : „ Je lepší zapálit svíčku, než si stěžovat na tmu.“

Čínské přísloví

Cílem bakalářské práce je popis metod prevence specifických poruch učení u dětí předškolního věku a zmapování používání metod prevence v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma.

Specifické poruchy učení mají mnoho příčin – počínaje dědičností, přes lehké mozkové dysfunkce, hereditálně-encefalopatické příčiny, konče nejasnou etiologií (Zelinková, 2003), ale zároveň mnoho metod prevence a nápravy.

Za častou příčinu bývá považována také nedostatečná nebo narušená komunikace dítěte s okolím, která je zvláště u dětí předškolního věku pro jejich vývoj důležitá. Vedle dalších schopností a kompetencí souvisí právě komunikace s jejich zralostí a připraveností na školní docházku. Dnešní doba sebou přináší často až překotné změny ve struktuře společnosti, ve způsobu života, v každodenním dění prakticky každého z nás. Současná rodina již nebývá zaměřena na výchovu svých dětí tak, jak tomu bývalo dříve. Rodiče se snaží zajistit především materiální stránku rodiny, a tím nám uniká do pozadí komunikace s dítětem, která je tak potřebná pro jeho zdravý vývoj a úspěšný nástup do školy. Tím, že se svými dětmi budeme trávit dostatek času společnými činnostmi, hrami a rozhovory, lze včas objevit rýsující se problémy, ať už např. v řeči, ve zrakovém a sluchovém vnímání, nebo pozornosti. Zároveň při společných hrách se děti naučí u nich setrvat a následně nemají problém ve škole u stanoveného úkolu vydržet a dokončit jej. Všíímavý a pečující rodič se pak snaží obrátit na odborníky a s jejich pomocí zjednat včasnou nápravu případných problémů. Harmonický vztah rodičů a dětí působí pozitivně na rozvoj dětské osobnosti a v budoucnosti napomáhá lépe překonat jakoukoliv překážku. Ideálem by bylo, aby se toto jednání stalo vlastním všem rodičům, a aby tím u svých dětí zapálili tu pomyslnou svíčku, která by jim mohla posvítit do úspěšného života.

Důvodem pro napsání práce byla skutečnost a osobní zkušenosti s tím, že prevenci specifických poruch učení a jednotlivým dílčím oblastem školní zralosti není věnována v rámci předškolního vzdělávání dostatečná pozornost. Toto dokazuje také každodenní praxe učitelů základních škol, zejména v průběhu prvního ročníku školní docházky.

Jak již bylo výše uvedeno, bakalářská práce se vedle zmapování metod prevence specifických poruch učení zabývá problematikou školní zralosti a připravenosti předškoláků na úspěšný vstup do první třídy. Teoretická část zpracovává témata a termíny, jakými jsou: předškolák, význam předškolního vzdělávání, školní zralost a připravenost na školu, dílčí funkce důležité pro čtení psaní, počítání, odklad školní docházky, specifické poruchy učení a jejich prevence, metody prevence a stimulační programy pro předškoláky.

Část práce se věnuje také tomu, co by mělo předškolní dítě zvládnout před nástupem do první třídy. Na jaké úrovni by měly být jeho percepční a kognitivní funkce, grafomotorika, řeč, vizuomotorika, aby školu zvládalo úspěšně od samého začátku. V případě, že tyto uvedené funkce dostatečně rozvinuté nejsou, dává tipy, jak toto napravit a rozvinout funkce přirozenou cestou pomocí her. U dětí, které vykazují větší míru oslabení percepčních a kognitivních funkcí, nabízí řadu stimulačních programů pro předškoláky. Těmito programy mohou děti projít za pomoci odborníka v pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně pedagogických centrech, atd.

Praktická část práce obsahuje teorii průzkumu, předmět zkoumání, vyhodnocování a následnou interpretaci a grafické znázornění získaných dat s cílem potvrdit nebo vyvrátit vytýčené předpoklady. Práce nahlíží díky nestandardizovaným dotazníkům na přímou práci mateřských škol ve specifické přípravě svých předškoláků na úspěšný start v první třídě. Ukazuje, jakou formou pedagogové s předškoláky pracují, zda používají pracovní listy, sešity, stimulační programy, atd. Další část se věnuje prevenci specifických poruch učení. Zda a v jaké míře se mateřské školy prevenci věnují v přípravě předškoláků, jaké k tomu používají metody a formy. Závěr praktické části je věnován práci rodičů se svými dětmi – předškoláky v rámci přípravy na školu. Opět díky vyhodnocení nestandardizovaného dotazníku určeného rodičům mapuje formy práce rodič – dítě, vzájemnou spolupráci mateřské školy a rodičů při přípravě dětí a účast dalších odborníků na přípravě dítěte.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Předškolní období

Dětství je dobou, v níž se odehrávají zásadní změny ve vývoji jedince, přičemž nejintenzivnější růst a vývoj probíhá právě v předškolním období. V tomto období se zakládají a rozvíjejí elementární a východiskové kvality jedince. (Opravilová in Pupala, Kolláriková, 2001).

Předškolní období trvá přibližně od 3 do 6 let a je označováno jako věk iniciativy. Konec tohoto období má individuální charakter, protože není určen jen fyzickým věkem, ale nástupem do školy. Ten sice s věkem dítěte souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho či více let. Hlavní potřebou dítěte v tomto období je aktivita a sebeprosazení. Tato potřeba se realizuje v dětské skupině, eventuálně ve srovnání s druhými dětmi. Dítě se chce prosadit a uplatnit svoje schopnosti. Prožitek úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. Vlastní hodnota začíná být spojována s oceněním výkonu ostatními lidmi (Vágnerová, 1996). „*V předškolním období je již dítě, každé samozřejmě v jinou dobu, vývojově připraveno na navazování vztahů mimo rodinu a osvojování sociálních rolí v širším společenském prostředí*“ (Kucharská, 2004, s. 22).

Mertin (2010) upozorňuje na trvale se zvyšující význam předškolního období v rozvoji dítěte. Dítě je v tomto období dychtivé poznávat svět, má radost z každého objevu, chce umět to, co sourozenci, chce být takové, jako jeho velké vzory. Současně má i vynikající schopnosti přijímat a pevně si osvojovat neuvěřitelné množství poznatků, informací, dovedností všeho druhu a intenzivně rozvíjet své zkušenosti. Podobně i jeho rodiče bývají optimisticky naladěni s pozitivním očekáváním do budoucnosti.

1.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se organizuje v mateřských školách pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let. Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem

do základní školy a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (Beldík, 2007).

„Mateřská škola dnes, stejně jako v budoucnu, má právo i povinnost připravovat dítě na nelehké životní situace. Její otevřenost zmírňuje horečné tempo živelného přizpůsobování a umožňuje předcházet vzniku slepých uliček osobnostního rozvoje každého jedince“ (Opravilová in Pupala, Kolláriková, 2001, s. 131).

Nedílnou součástí vzdělávání v každé etapě vývoje dítěte je příprava na další životní období. Základní škola obecně staví právě na výsledcích práce mateřské školy a současně má řadu požadavků, které dítě nezíská prostým zráním, přítomností ve společnosti a někdy ani jen rodinnou výchovou, ale je k němu zapotřebí specifický trénink. Oblast přípravy na vstup do základní školy by neměla dominovat programu mateřské školy, zůstává však její nedílnou součástí.

Základní a mateřská škola musí koordinovat své požadavky tak, aby mezi nimi existovala jasná návaznost, aby se některé dovednosti získané v mateřské škole přechodem na základní školu neztrácely, a aby naopak mateřská škola připravovala na faktické požadavky školy základní. Proto si musí mateřská škola stanovovat své cíle i s ohledem na požadavky a podmínky školy základní. Výrazné odlišnosti v obou institucích by mohly vést k tomu, že se dítě nedokáže přizpůsobit nárokům první třídy a nebude zvládat její požadavky. Následky tohoto nevyhovění dopadnou vždy na dítě. Realita je taková, že základní škola stále není ochotna a schopna pracovat odpovídajícím způsobem s výraznějšími rozdíly mezi dětmi (Mertin, 2010).

1.3 Cíle a úkoly předškolního vzdělávání

Cíle a záměry předškolního vzdělávání jsou definovány *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání*. Nejobecnějším cílem je dovést dítě k tomu, aby na základě optimálního rozvoje svých individuálních schopností získalo základy klíčových kompetencí (základ pro zdravé sebevědomí, sebejistotu, schopnost být samo sebou a zároveň se umět přizpůsobit životu v sociální komunitě, kulturní i multikulturní společnosti. Hlavní cíle předškolního vzdělávání:

- *„pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji přizpůsobení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů);*

- *podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa;*
- *příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení);*
- *pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v emocionální, etické a estetické oblasti“ (Opravilová in Pupala, Kolláriková, 2001, s. 138).*

Mertin (2010) v této souvislosti považuje za obzvlášť důležité, aby v prvních letech života dítě zvládlo „úkoly“ z předcházejících vývojových období. Jak již bylo řečeno, jedním z úkolů předškolního období je připravit dítě na požadavky vzdělávání na základní škole. Proto je kvalitní příprava na základní školu jedním z cílů výchovné práce v mateřské škole. Rodiče předpokládají, že mateřská škola tento úkol splní.

Příprava na základní školu je v mateřských školách koncipována v dlouhodobém působení a komplexním rozvíjení dítěte. I když ve školních (třídních) programech vysloveně nenalzáme formulaci „příprava na školu“, je ve skutečnosti zakomponována do většiny každodenních činností. Spadá sem vše, co se ve výchovně vzdělávací práci realizuje, spolu s individuálním rozvíjením přirozených dispozic dítěte v oblasti smyslových podnětů, koordinace pohybů v hrubé i jemné motorice, dovednostech sebeobsluhy i seberealizace, v kognitivních funkcích (vnímání, paměť, myšlení, soustředění, kvalita a správnost vyjadřování). Velký přínos má také důraz na rozvoj osobnosti, sociální učení a komunikativní dovednosti, podpora iniciativnosti a rozvoje vědomostí a dovedností.

V posledním, předškolním, roce mateřské školy se učitelky většinou komplexněji zaměřují na vybavování dítěte tím, co bude ve škole potřebovat a uplatňovat. Tyto dovednosti a schopnosti jsou označovány jako výstupní kompetence (Koťátková, 2008). Opravilová (in Kolláriková, Pupala, 2001) k tomuto doplňuje, že vedle klíčových kompetencí má mateřská škola také dílčí cíle, ke kterým patří pomoc dětem v jejich rozvoji a učení, pomoc při osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, i pomoc dětem stát se samostatnými osobnostmi schopnými se projevit a působit na své okolí. V tomto roce by také měla mezi rodinou a mateřskou školou obzvlášť dobře fungovat jejich vzájemná komunikace. Rodiče by se měli zajímat, jak učitelky dítě vnímají a v čem by mohla rodinná výchova na pedagogickou práci navazovat. Tento přístup shrnuje Koťátková (2008, s. 112) následovně: *„Dítě nás vede a my mu připravujeme*

rozvíjející vzdělávací možnosti, které jsou v mírném předstihu, ale dávají mu možnost zvládnout je a zažívat úspěch, který je nejdůležitější motivací pro ochotu vzdělávat se.“

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) uvádí, že úkolem předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání má smysluplně obohacovat denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytovat mu odbornou péči. Poznatky lékařů, psychologů i pedagogů dokazují, že pro život dítěte má předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam. Většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalé. Rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění.

Dalším důležitým úkolem předškolního vzdělávání dle RVP PV je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí, a bude tak každému dítěti umožňováno dospět v době, kdy opouští mateřskou školu. Předškolní vzdělávání nemá sjednotit výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance. V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání je nutné, aby základní škola v počátcích své práce s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala.

Předškolní vzdělávání může plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (děti s nerovnoměrným vývojem, děti zdravotně postižené, se zdravotním a sociálním znevýhodněním) by mělo předškolní vzdělávání poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči, a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance (RVP PV, 2004).

1.4 Školní připravenost a zralost

Školní zralosti a připravenosti je v této práci věnována velká pozornost. Tato kapitola seznamuje čtenáře nejprve s terminologickým vymezením a dále s tím, co by mělo dítě před nástupem školní docházky zvládnout, aby bylo školsky úspěšné. Závěr kapitoly je věnován odkladu školní docházky.

„Období nástupu do školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Touto otázkou se zabýval již J.A. Komenský“ (Zelinková, 2001, s. 110).

V našich kulturních podmínkách při přechodu z předškolního období do školy dochází k poměrně výrazné změně a zvýšení nároků, které jsou na dítě kladeny. Dětem je dán na začátku školní docházky určitý prostor a čas, aby si na školu zvykly, ale pak už probíhá výuka v poměrně rychlém tempu. Z tohoto důvodu by mělo jít dítě do školy připravené, aby jej školní práce nezaskočila, aby bylo schopné se jí přizpůsobit, a mohlo být ve škole přiměřeně úspěšné. Nebude-li naopak dítě připravené (dostatečně zralé), nebude úspěšné a nebude ve škole šťastné ani spokojené.

Kolem šestého roku vývoj dítěte vytváří předpoklady pro vzdělávání. Ne všechny děti jsou však stejné, ne u všech postupuje vývoj týmž způsobem. Každé dítě je individualita s vlastním osobitým tempem vývoje. Při vstupu do školy tedy nebudou všechny děti na stejné vývojové úrovni. Dětské psychologové proto zkoumají, podle čeho můžeme posoudit úspěšnost budoucího prvňáčka. Školní zralost a školní připravenost se zabývá tematikou, zda dítě zvládá požadavky dané Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, požadavky základní školy a zda je způsobilé vstoupit na základní školu.

Školní zralost je pojímána z medicínského hlediska, školní připravenost posuzujeme z hlediska pedagogického. V tomto tradičním pojetí jsou podmínky základní školy pokládány za víceméně konstantní a neměnné, a je tedy nutné jim dítě přizpůsobit. Do prvního ročníku školy může vstoupit takové dítě, které splňuje příslušné požadavky školského systému (Klégrová, 2003).

Mertin (2010) uvádí, že v průběhu posledních 20–25 let došlo k významné změně pohledu na vstup dítěte do první třídy, a tím i na pojetí školní zralosti. V současnosti je školní zralost/připravenost pojímána jako výslednice charakteristik dítěte, přání a očekávání rodičů, kvality domácího prostředí, kvality působení mateřské školy a charakteristik a požadavků školy (učitele v první třídě, školského systému). Stejného vzdělávacího výsledku lze totiž dosáhnout změnou kterékoli z uvedených charakteristik.

Podle Koťátkové (2008) termíny školní zralost a školní připravenost mají společný základ a tím je možnost zevnějšku ovlivnit stav kvality vývoje dítěte, který by měl zaručit zvládnutí požadavků daných školou. Tento stav lze ovlivnit kvalitou prostředí a péče, které umožní dítěti být na takové fyzické, psychické a dovednostní úrovni, aby mohlo nové požadavky plnit. Část tohoto stavu je také ovlivněna vnitřními dispozicemi (zralost CNS a kognitivních procesů, které mají vliv na úroveň dokončení vývojové etapy, které se váže k šestému roku života).

V ideálním případě je dítě na školu zralé a připravené. Dítě může být ale také zralé a nepřípravené. V tomto případě je nutné nedostatky „dohnat“. Dítě může být však také dobře připravené, a přesto v něčem nezralé. Takové dítě by mělo být posuzováno individuálně. Pro získání času a odklad školní docházky je potřeba mít doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra. Ve výjimečných případech, např. u dětí s tělesným postižením, velmi špatným zdravotním stavem, opožděným rozumovým vývojem a podobně, je možné odložit docházku až o dva roky (Budíková, 2004).

1.5 Školní připravenost

Školní připravenost má podobu pedagogického pohledu na úroveň stavu připravenosti dítěte na školu. Můžeme ji definovat jako způsobilost a stav rozvoje obecných a praktických vědomostí, dovedností a návyků, které umožní dítěti pokračovat ve svém vývoji prostřednictvím školního vzdělávání (na úrovni programu dané školy, který můžeme ve vztahu k dítěti vybírat). Tuto způsobilost posuzuje především pedagog (v pedagogicko-psychologické poradně, učitel v mateřské škole, základní škole, např. při zápisu). Školní připravenost zahrnuje také dovednosti a návyky týkající se přirozeného zvládnání sebeobsluhy, zacházení s tužkou a grafomotorických dovedností, sociálních dovedností při jednání ve skupině, překonávání nezdarů a přijetí řádu a pravidel (Kořátková, 2008).

Podle Zelinkové (2001) pojem školní připravenost postihuje úroveň předškolní přípravy z hlediska schopností dítěte, vlivu prostředí a výchovy.

Vágnerová (1996) k tomuto pojmu uvádí, že základem školní připravenosti a k zvládnutí role školáka jsou potřebné mnohé kompetence, které jsou vázané na učení, a jsou tudíž závislé na specifickém působení sociálního prostředí. Motivaci dítěte ovlivňuje především chápání hodnoty a významu školního vzdělávání. Při nástupu do školy musí dítě rozlišovat a zvládnout různé role, jak v oblasti komunikace, tak v systému norem chování.

1.6 Školní zralost

Školní zralost je jedním z předpokladů úspěšnosti ve škole. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje odolností a koncentrací pozornosti. Zráním CNS je podmíněna také lateralita ruky, rozvoj senzomotorických dovedností, zrakové a sluchové

vnímání. Školní úspěšnost je spojena s rozvojem poznávacích procesů, které jsou ovlivněny jak zráním, tak učením (Vágnerová, 1996).

Podle Kořátkové (2008) zahrnuje školní zralost míru rozvoje z pohledu fyzické a psychické zralosti (kognitivní úroveň, citová a sociální vyspělost, kvalita vyjadřování). Míru zralosti v těchto oblastech posuzují především pediatři a psychologové. Dále ji definuje také jako způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování. Ta vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.

Bednářová (2010) vymezuje školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bylo schopno bez obtíží (nebo alespoň bez velkých obtíží) účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nejlépe s radostí a dychtivostí.

Budíková (2004, s. 37–38) shrnuje oblasti, které jsou důležité pro posouzení školní zralosti následujícím způsobem:

1. „Rozumový vývoj (vědomosti, znalosti, intelekt) – jakému věku odpovídá?

- **Vývoj řeči:**
 - *Srozumitelná výslovnost (běžná patlavost není důvodem odkladu, při těžší poruše výslovnosti je vhodná porada s logopedem).*
 - *Slovní zásoba (v první třídě to bývá již několik tisíc slov). Děti mluví v rozvitých větách, většinou správně gramaticky.*
 - *Schopnost umět vyjádřit děj.*
- **Grafomotorika:**
 - *Ovládání čáry a směru (součinnost zraku a ruky); výjimku tvoří děti s vážnější poruchou jemné motoriky nebo percepčně motorické koordinace.*
 - *Správné držení tužky, uvolněné zápěstí*
 - *Tvořivé, spontánní kreslení.*
- **Pozornost (alespoň 10 minut udržet pozornost)**
- **Pracovní návyky (zůstat u úkolu a dokončit ho)**
- **Zrakové a sluchové rozlišování**
- **Orientace a vztahy v prostoru a čase:**

- *Nahoře – dole, před – za, vpředu, vzadu, vprostřed, nad – pod, orientace na vlastním těle, orientace vpravo, vlevo (ta se upevňuje během prvních dvou ročníků).*
- **Předpočetní představy** – dítě chápe pojmy: první, poslední, uprostřed, větší, menší, lehčí, těžší.
- **Přiřazování a rozeznávání barev**

2. Sociální vývoj

- *Schopnost navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat s okolím, najít si kamaráda.*

3. Emocionální vývoj

- *Schopnost zvládat zátěžové situace, odpoutat se od rodiny.“*

Následující část čtenáře podrobněji seznamuje s tím, co by mělo dítě před nástupem do školy zvládnout. Pokud to dítě zvládne, jeho start ve škole bude mnohem snazší. Nabízí také návod, jakým způsobem a formou lze oslabené funkce u dětí rozvíjet. Pokud u dítěte pozorujeme určité nedostatky v jedné či více oblastech, je vhodné obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum, kde odborník, případně tým odborníků, provede podrobnou diagnostiku a nabídne rodičům účelnou pomoc.

Kondáš (in Zelinková, 2001, s. 112) „doporučuje zjišťovat školní zralost spíše s perspektivou včasné intervence než odkladů školní docházky“.

Každopádně nezapomínejme, že platí jedno zásadní pravidlo, které uvádí Kropáčková (2008, s. 85): „*Nepřeceňujte ani nepodceňujte své dítě, respektujte jeho věk a individuální charakteristiky.*“

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav

Tělesně vyspělé dítě se škole lépe přizpůsobí. Pro hrubý odhad školní zralosti se dříve používala tzv. filipínská míra. Podle ní je dítě zralé pro školu tehdy, dosáhne-li si rukou přes hlavu na ucho na opačné straně (Budíková, 2004).

Posouzení tělesného vývoje a zdravotního stavu je v kompetenci praktického nebo odborného lékaře. Někdy se podceňuje a méně často přeceňuje význam faktorů ovlivňujících raný vývoj dítěte (zejména motoriky a řeči); dále pak vliv některých

somatických vad nebo chronických onemocnění pro školní způsobilost. V některých případech je důležité, aby lékař při posuzování školní zralosti dal podnět k podrobnějšímu psychologickému, psychiatrickému, neurologickému nebo jinému odbornému vyšetření. Tělesná vyspělost není prvořadým ukazatelem zralosti, ale je třeba brát ji v úvahu. Drobnější tělesná konstituce může (zákonitě nemusí) způsobovat snadnější unavitelnost a nižší odolnost vůči psychické zátěži. Může být nevýhodou v kolektivu, kde je většina spolužáků starších, případně fyzicky vyspělejších. Takto drobné dítě může mít pocity slabosti, méněcennosti, ohrožení. V kombinaci s neohrabaností či bojácností se může stát terčem posměchu, vyvyšování se ze strany větších, silnějších, agresivnějších dětí.

Zahájení školní docházky by mělo být důkladně zvažováno u dětí s výraznějšími rizikovými faktory v průběhu gravidity, porodu nebo poporodní fázi. Například u dětí předčasně narozených, s nízkou porodní hmotností, s následnými problémy ve vývoji motoriky a řeči (u těchto dětí se také častěji projevuje porucha aktivity a pozornosti, posléze i případné poruchy učení). Stejná pečlivost je nutná rovněž při posuzování důsledků smyslových a tělesných vad a chronických onemocnění na psychický stav a vývoj dítěte. V těchto případech je mnohdy vhodné se obrátit na speciálně-pedagogická centra či odborné lékaře. Také častá nemocnost je komplikací. Pokud nastane již na počátku školní docházky, bere dítěti možnost plynulé a pozvolné adaptace na změnu prostředí, znesnadňuje navazování nových vztahů, kamarádství. Nemoc přináší únavu, pocit nepohody. Nepřítomnost ve škole ochuzuje dítě o výklad učitele a procvičování nové látky spolu s ostatními (Bednářová, 2010).

Vizuomotorika, grafomotorika

„Grafomotorika je ovlivněna úrovní vývoje jemné a hrubé motoriky, pohybovou koordinací, senzomotorickou koordinací a úrovní vývoje psychiky.“ (Zelinková, 2001, s. 54)

Dobře rozvinutá jemná motorika, pro kterou je předpoklad rozvinuté hrubé motoriky, umožní dětem ve škole čitelně, plynule a rychle psát bez velké námahy. Proto je v předškolním období vhodné s dětmi trénovat uvolňování paže, předloktí, zápěstí a prstů. Cílem je dosažení plynulého, svižného pohybu ruky.

Jemnou motoriku rozvíjí hry a činnosti z běžného života (oblékání, zapínání zipu, knoflíků, zavázání tkaniček u bot, uchopení do špetky, navlékání korálků, oblékání panenky, vaření a pečení s maminkou, stříhání, modelování,...).

Grafomotorické dovednosti rozvíjíme především kreslením, vymalováváním, dokreslováním, obkreslováním tvarů, a podobně. Je vhodné střídat materiály, formáty a také psací náčiní. Všechny pohybové činnosti můžeme doplňovat básničkami, říkankami, rytmizováním. Pomohou zlepšit plynulost a koordinaci pohybů. Při činnostech rozvíjejících jemnou motoriku dbáme také na správný sed dítěte na židli. Vyhneme se tak zvýšené únavě a špatnému držení zad (Budíková, 2004).

Bednářová (2010) v souvislosti s grafomotorikou upozorňuje také na důležitost dobře rozvinuté vizuomotoriky (koordinace funkcí oko – ruka, přenos viděné informace do psané podoby), která je také podmínkou a podkladem pro psaní.

Klégrová (2003) zdůrazňuje, že pro úspěšný nácvik psaní ve škole je také velmi důležité, aby dítě drželo správně tužku, aby klouby ramene, lokte a zápěstí byly uvolněné. Uvolněné musí být také prsty a ruka by měla mít správné postavení na podložce. V době, kdy dítě pouze kreslí, mu špatné držení tužky tolik nevadí. V okamžiku, kdy bude muset začít psát, by špatné držení mohlo způsobit křeče v ruce, ta by pak byla dříve unavená, a to se projeví i na kvalitě písma. Je-li psaní namáhavější, dítě musí dávat větší pozor, aby se mu tvary písmen povedly. Samotné psaní pak vyčerpává příliš mnoho pozornost a již jí nezbyvá dostatek na zvládnutí pravopisných jevů a dítě v nich chybí.

Se správným nácvikem psaní souvisí také vyhraněnost ruky dítěte. K ní dochází v průběhu předškolního věku. Dítě by si mělo samo a přirozeně zvolit, jakou ruku bude používat. Neměli bychom jej nutit, aby používalo jinou ruku, než tu, kterou si samo zvolilo. Pokud dítě ještě v posledním roce docházky do mateřské školy ruce střídá, je vhodné obrátit se na pedagogicko-psychologickou poradnu. Zde rodiče obdrží i správné pokyny k vedení dítěte při kreslení, psaní pravou nebo levou rukou (Kucharská, 2004).

Řeč

S nástupem do školy se nároky na úroveň řeči, vyjadřování i porozumění výrazně zvyšují. Dítě bude muset porozumět a vyhovět pokynům, bude muset samo formulovat své myšlenky a odpovědi. Dítě by mělo při nástupu do školy dobře vyslovovat, dětská patlavost by měla vymizet (Klégrová, 2003).

Aby se dítě naučilo správně mluvit nesmí mít porušené sluchové a zrakové vnímání. Zde je důležité včasné rozpoznání případných vad pediatrem, logopedem nebo foniatrem. Dítěti poskytuje dostatek příležitostí k zážitkům. To, co dítě samo dělá, dokáže pak lépe vyjádřit. Dítě podněcujeme v k vyprávění, nasloucháme dítěti, dítě naslouchá nám. Dítěti často čteme, prohlížíme si obrázky (předměty, prostorové a dějové vztahy,

vyprávění dle obrázků). Zpívání, tleskání do rytmu a tancování dává dítěti příležitost k rytmizaci, k prožitkům melodie slova a jeho struktury (Budíková, 2004).

„Opožděný vývoj řeči a nesrozumitelná výslovnost jsou z hlediska dyslexie zřetelně rizikovými faktory“ (Zelinková, 2008, s. 52). Dále Zelinková uvádí, že nesprávná artikulace ovlivňuje čtení a psaní, ale zároveň celkovou úspěšnost dítěte. Ještě předtím, než si dítě začne ve škole osvojovat gramatiku, umožňuje mu správnou řeč rozvitý jazykový cit. Deficit v této oblasti může být jednou z příčin obtíží nejen v českém jazyce, ale také při osvojování cizího jazyka. Proto je nesmírně důležité naslouchání řeči dítěte, neboť lze při něm posoudit, nejen artikulaci, slovní zásobu, ale také úroveň sluchového vnímání.

Sluchové a zrakové vnímání

„Rozvoj vnímání je závislý na samotném vývoji smyslových orgánů. Již v prenatálním období se vyvíjí sluchové vnímání, brzy po narození zrakové vnímání. Kinetický vjemový aparát umožňuje vývoj motoriky. V průběhu vývoje se vytváří i komplexní vjemy, jako je např. vnímání prostoru a času, vzdálenosti a hloubky.“ (Kucharská, 2004, s. 46).

V procesu vývoje dítěte je smyslové vnímání zpočátku jednoduché, hrubé. Se zráním a rozvojem nervové soustavy se vnímání stává jemnějším a diferencovanějším. Pokud tento vývoj probíhá harmonicky a jednotlivé funkce nervové činnosti se rozvíjejí rovnoměrně, bývá dítě ke konci vývojového období předškolního věku připraveno na výuku čtení, psaní a počítání (Žáčková, 2007).

Vnímání se uskutečňuje nejprve globálně, na konci předškolního období se rozvíjí schopnost analýzy a syntézy. S vývojem vnímání souvisí i rozvoj pozornosti pomocí figury a pozadí a diferencovanost. Základním předpokladem k úspěšnému učení je kvalitní zrakové a sluchové vnímání a rozlišování a rozvoj pohybového a hmatového vnímání (Kucharská, 2004). Žáčková (2007) dále v této souvislosti upozorňuje na ohrožení připravenosti dítěte, pokud tento vývoj není rovnoměrný. Jestliže nerovnoměrný vývoj přetrvává do dalších věkových období, je zde reálné nebezpečí vzniku specifických poruch učení. Právě u dětí se specifickými poruchami učení, které mají proces vnímání nedostatečně nebo nerovnoměrně rozvinutý, případně porušený, dochází ke zkreslenému vnímání světa a informací z něj čerpaných. Informace jsou pak nesprávně vyhodnoceny, a proto reakce na ně není adekvátní, možnost adaptace na okolí je snížena. Při čtení, psaní a počítání to znamená, že dítě nesprávně vnímá písmena, hlásky a číslice, a tudíž s nimi

i nesprávně nakládá, nesprávně je čte, píše a manipuluje s nimi. Na tomto základě pak vznikají specifické vývojové poruchy jako je dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie.

Sluchové vnímání

„Sluch je jedním z prostředků komunikace, významnou měrou ovlivňuje rozvoj řeči, a tím i abstraktní myšlení. Při posuzování sluchového vnímání je potřeba se zaměřit na úroveň fonemického uvědomování, které má významnou roli při rozvoji řeči i čtenářských dovedností“ (Bednářová, 2007, s. 40).

Podle Klégrové (2003) by dítě mělo být již před nástupem do školy schopné sluchem rozlišovat slova, poznat, zda se daná hláska ve slově vyskytuje či ne (sluchové rozlišování). V té době se rozvíjí také schopnost vyčlenit a oddělit z celkového slova jednotlivé hlásky a případně je zase spojit (sluchová analýza a syntéza). Dítě by mělo umět odlišit počáteční a později i poslední hlásku ve slově. Zelinková (2008, s. 58) k této problematice doplňuje: *„Nezvládnutí sluchové analýzy, syntézy a diferenciací je považováno za jednu z příčin dysortografie.“*

Může se stát, že vývoj těchto funkcí nebude ještě na začátku školní docházky plně ustálený. Je potřeba rozlišování více procvičovat a rozvíjet, aby dítě nemělo obtíže se čtením. Sluchové vnímání a paměť rozvíjíme tím, že dítě učíme básničky, písničky, učíme jej naslouchat čteným pohádkám, příběhům; hrajeme s ním různé hry na určení lokalizace zvuku, zdroje zvuku a rozeznávání různých zvuků v prostředí. Rozvíjíme vnímání rytmu, roztleskáváme slova na slabiky, určujeme první a poslední písmeno ve slově, hrajeme „slovní kopanou“, tichou poštu (Klégrová, 2003). Úroveň sluchového vnímání nám může pomoci odhalit také níže zmíněný *Test rizika čtení a psaní pro rané školáky*.

Zrakové vnímání

„Zrakem přijímáme nejvíce informací z našeho okolí. Zrak je prostředníkem poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Zrakové vnímání můžeme rozdělit a sledovat v několika oblastech: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku (optická analýza a syntéza), oční pohyby, zraková paměť“ (Bednářová, 2007, s. 14, 15).

Jucovičová (2008) upozorňuje, že ve školním věku pak porušené nebo nerozvinuté zrakové vnímání způsobuje zkreslené vnímání tvarů, písmen a číslic. Dítě hůře rozlišuje podobné tvary a rozdíly na obrázcích, neumí doplnit chybějící prvek obrázku, dělá mu

problém vyhledat předmět na členitém pozadí (figura – pozadí). Zaměňuje podobně tvarovaná písmena a číslice (b – d – p, a – o – e, m – n, 6 – 9, 3 – 8). Problémy v oblasti pravolevé orientace mohou způsobovat záměny písmen b a d a problémová orientace v prostoru může mít vliv na orientaci v textu, na obrázku, grafu či mapě. Obtíže s orientací na řádku, v odstavci, ve sloupci nebo na stránce mohou být způsobeny nesprávnými očními pohyby (např. v důsledku postižení mikromotoriky očí). Narušení levo–pravého pohybu očí se odráží v chaotických, zpětných pohybech očí.

Zrakovou syntézu dítě rozvíjí skládáním stavebnic dle předlohy, puzzle, opětovným složením rozloženého obrázku. Rozlišování figury – pozadí procvičí dítě obtahováním obrázků na různém pozadí. Zrakové rozlišování rozvine dítě vyhledáváním drobných rozdílů na obrázcích, stejných předmětů v řadě, stranově obrácených obrázků, apod. Velice důležitá je také zraková paměť. Tu u dítěte rozvineme např. hraním pexesa, hrou na schovávanou, kdy dítěti ukážeme předměty (obrázky), které po chvíli zakryjeme a dítě vyjmenovává, co vidělo (tzv. Kimovy hry), ...(Zelinková, 2008).

Vnímání prostoru

K vnímání prostorové a pravo–levé orientace uvádí Zelinková (2008, s. 60) následující: „*Dítě se začíná orientovat v prostoru již v prvním roce života. Výrazně mu napomáhá lezení nebo později chůze.*“ Pokud s dítětem procvičujeme určování pravé a levé strany (děti s vyhraněnou lateralitou toto zvládají lépe) doma nebo v mateřské škole, zvládají rozlišování stran již před nástupem do školy. Je to ovšem velice individuální.

Zvládnutí pravo-levé a prostorové orientace před nástupem do školy znamená pro dítě ulehčení při orientaci v budově školy, lavici, na stránce knihy. Je důležitým předpokladem pro matematiku, geometrii, orientaci na mapě, a jiné.

Bednářová (2010) doplňuje, že se vnímání prostoru promítá také do tělesné výchovy a rukodělných činností. Vnímání prostoru zahrnuje pojmy nahoře – dole, vpředu – vzadu, vpravo – vlevo, vnímání a používání předložkových vazeb (na, do, před, za, mezi, pod, hned před, hned za,...) a pojmů vysoko, nízko, blízko, první, poslední.

Vnímání času

Čím více se rodiče dítěti věnují, tím má také větší šanci zvládnout orientaci v čase. Právě v předškolním věku začíná chápat pojmy v minulém, přítomném a budoucím čase. Deficit se projevuje obtížemi v poznávání hodin, jmenováním dnů v týdnu, vnímání pojmů *před – po* (Zelinková, 2008).

Předškolní dítě vedeme k tomu, aby se orientovalo v základních činnostech obvyklých pro určitou dobu (ráno, dopoledne, večer,...), určité dny (všední dny, víkend,...). Dítě učíme všimnout si změn v přírodě a činnostech, které jsou typické pro určité období, pracovat s pojmy nejdříve, později, naposled, nyní, nakonec, zítra, včera, a tím vnímat časovou posloupnost. Zde má význam také určitý režim (rituály) přes den, v týdnu, v roce (Bednářová, 2010).

Základní matematické představy

„Na osvojování učiva matematiky se dítě připravuje celé předškolní období“ (Novák, 2004, s. 9). Osvojování matematických pojmů se v tomto období formuje především hrou a životními zkušenostmi ze života s dospělými. Základním předpokladem je orientace v prostoru – vzdálenost mezi dítětem a předměty, vzdálenost mezi jednotlivými předměty (tvar, barva, množství a vzájemná pozice předmětů) z okolí. Aby dítě porozumělo také grafickému znázornění (geometrický tvar, obrázek, číslo), musí být přiměřeně vyspělé v oblasti sociální, nervové soustavy, řeči, myšlení, jemné motoriky, zrakovém a sluchovém vnímání. Toto probíhá s vyzríváním jeho osobnosti podle obecných vývojových tendencí, ale zároveň přísně individuálně. Získávání prvotních matematických dovedností má následující vývojovou posloupnost – třídění dle vlastnosti, řazení dle rozdílnosti, množství, rovnosti – stejné množství předmětů, přiřazování jednoho prvku k druhému, konzervace (zachování množství a počtu prvků při změně rozmístění), počítání (Novák, 2004).

V předškolním věku náleží dětem chápání množství do 6, některé děti zvládají i větší počet. Rozvoji matematických představ napomáhají hry, jako např. domino, člověče nezlob se, třídění obrázků a předmětů dle velikosti, tvaru, barvy (Bednářová, 2010).

Práceschopnost (pracovní předpoklady, návyky)

„Na konci předškolního věku se akceleruje vývoj pozornosti a volných vlastností. Dítě se vydrží déle soustředit na jednu činnost a je připraveno regulovat své potřeby tak, aby např. dokončilo práci, aby si zajistilo pořadí činností podle pokynu, aby dokázalo ukončit práci, když je to požadováno apod.“ (Kucharská, 2004, s. 86).

Práceschopnost je podmíněna zejména vyzrálostí centrální nervové soustavy, ale úzce souvisí i se zralostí osobnosti a také s tím, jak jsme dítě dosud vychovávali (Bednářová, 2010). Šturma (in Říčan, Krejčířová, 2006, s. 305-306) definuje pracovní zralost jako schopnost sebeřízení: *„Umět kontrolovat okamžité nápady a impulzy a delší*

dobu vědomě zaměřovat pozornost žádoucím směrem i k podnětům, jež samy o sobě nejsou lákavé novostí či proměnlivostí. K pracovní zralosti patří i odpovídající psychomotorické tempo.“ Šturma dále uvádí, že školsky zralé dítě je schopné udržet 5–10 minut záměrnou pozornost. Naopak školsky nezralé dítě se vyznačuje bezděčnou pozorností, která je přitahována novými, nápadnými podněty.

Podle Bednářové (2010) je z hlediska pracovních návyků důležité vést dítě k respektování pravidel, limitů, podporovat jeho samostatnost, dávat mu drobné povinnosti. U školáka se také předpokládá určitá míra samostatnosti, např. v chystání si pomůcek, orientace v učebnici, při vypracování úkolů. Některé dítě se dokáže dlouze soustředit na hru, kterou si samo vybralo. Nicméně totéž dítě se u činnosti vyžadující záměrnou (volní) koncentraci pozornosti rychle unaví, ztrácí zájem, odbíhá, odmítá pokračovat. Školní práce klade nároky na všechny druhy pozornosti (intenzitu, stálost, vytrvalost, odolnost proti rušivým vlivům). Pozornost a vytrvalost můžeme nenásilnou formou podpořit u dětí také tím, že s nimi hrajeme společenské hry s pravidly, dítě vypracovává zábavné úkoly z časopisů, pracovních sešitů pro předškoláky, neděláme za něj zbytečně věci, které samo zvládne.

Osobnost (emocionálně-sociální zralost)

Žáčková (2008) považuje za základ emocionálně-sociální zralosti dítěte schopnost určité sebekontroly a kontroly svých citů, impulzivního jednání a chování. Mělo by se soustředit na samostatnou práci, podřídit se autoritě a většině ještě před zahájením školní docházky. Dítě by mělo být schopné snést oddálení vyplnění svých přání, unést i neúspěch. Má zvládat také základy sebeobsluhy, udržování pořádku ve svých věcech. Přecitlivělé, úzkostné, nebo naopak dítě zvýšeně neklidné, impulzivní, případně s aktuálními emočními problémy bývá ve smyslu školní úspěšnosti více ohrožené. U dětí deprivovaných, vyrůstajících v nepodnětném prostředí je také možné počítat s určitými problémy.

S citovou zralostí souvisí také zralost sociální. Školsky zralé dítě se dokáže odloučit od své rodiny na více hodin a podřídit se autoritě učitelek, kterým by měla patřit jeho důvěra a ochota ke spolupráci. Podmínkou adaptace je také schopnost začlenit se do kolektivu vrstevníků, jímž je třeba se přizpůsobovat a brát ně ohledy. Učí se vzájemné pomoci a spolupráci (Šturma in Říčan, Krejčířová, 2006).

1.7 Odklad školní docházky

„V praxi pozorujeme, že rodiče, oproti minulosti, žádají o odklad školní docházky svých dětí častěji. Lze odhadnout, že až jedné pětině dětí příslušného ročníku bývá navrhován a také skutečně odklad školní docházky. Raději bychom ale viděli, aby se škola přizpůsobovala vývojovým možnostem dětí, než ústup před jejími nároky cestou odkladu“ (Šturma in Říčan, Krejčířová, 2006, s. 309).

Výše popsané předpoklady a kritéria školní zralosti a připravenosti mohou být vodítkem, u kterých dětí je potřeba zvážit zahájení či odklad školní docházky. Při tomto rozhodnutí bychom měli mít vždy na paměti slova Žáčkové (2008, s. 7): *„Rozhodování o odložení školní docházky by nikdy nemělo být formální, jedná se o závažné rozhodnutí v životě dítěte.“* Dále k problematice odkladu školní docházky uvádí, že neuvážený přístup tohoto rozhodnutí může dítěti způsobit velké problémy – u zralého dítěte je možné propásnout okamžik, kdy je připravené se učit, a když v té době do školy nenastoupí, ztratí o učení a školu zájem. Na druhé straně u dětí výrazně nezralých (většinou ve více rovinách) či s jinými problémy je naopak nevhodné vstup do školy uspěchat. Podmínky pro odložení školní docházky uvádí školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 37.

Odklad školní docházky by měly mít prokazatelně děti skutečně nezralé, vývojově opožděné a se speciálními potřebami. U těchto dětí by se měly učitelky mateřských škol seznámit se závěry pedagogicko-psychologického vyšetření nebo vyšetření pediatra a samy průběžně provádět pedagogickou diagnostiku. Zjišťovat, co již dítě zná, co umí, co ho zajímá, ale také v jakých směrech se odlišuje a která oblast mu dělá potíže. Na základě informací z poradny nebo od pediatra a pozorování při činnostech v mateřské škole je možné připravit pro dítě individuálně vzdělávací plán, který se zaměří na oblasti nedostatečného vývoje a potřebných dovedností. *„Myslet si, že děti, které jsou ponechány ještě jeden rok v mateřské škole, samy dohoní vývojové opoždění, je alibistické.“* S dětmi je nutné podle jejich potřeb systematicky pracovat nejen v mateřské škole, ale pro tuto práci motivovat také rodinu (Koťátková, 2008, s. 119).

Také Bednářová (2010) se přiklání k odkladu školní docházky v případě, že u dítěte dozrávají kognitivní schopnosti pomaleji nebo výrazněji ve vývoji zaostává. Zároveň by jim měla být věnována zvýšená péče. Některé děti mohou mít dobré rozumové schopnosti, ale nezralou pouze jednu oblast, např. grafomotoriku. V těchto případech je vhodné děti motivovat k činnostem, které danou oblast rozvíjí.

Pro získání času a odklad školní docházky je potřeba mít doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Ve výjimečných případech, např. u dětí s tělesným postižením, velmi špatným zdravotním stavem, opožděným rozumovým vývojem a podobně, je možné odložit docházku až o dva roky (Budíková, 2004).

Způsoby systematické přípravy jsou uvedeny v této práci níže, v kapitole Metody a programy prevence specifických poruch učení.

1.8 Definování specifických poruch učení

V úvodu ke své knize Dyslexie uvádí profesor Zdeněk Matějček (1993), že specifické vývojové poruchy čtení existují tak dlouho, jako vzdělanost sama. Objeveny byly na přelomu 19. a 20. století. Teprve od padesátých let 20. století se však stávají ve všech zemích závažným sociálním problémem. Při celkově vyšších nárocích na vzdělání jsou dnes poruchy učení nápadnější a závažnější než kdykoliv dříve. Toto tvrzení profesora Matějčka je v současné době čím dál tím aktuálnější.

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Používají se výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení (dále jen SPU) nebo specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazeny specializovanějším termínům jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie (Pokorná, 1997). Swierkoszová (2007, s. 22) k tomuto upřesňuje: „*Přívlastek „vývojové“ vystihuje povahu poruchy, k níž dítě teprve vývojem dospívá. Porucha je nepochybně založena dříve, manifestuje se pod určitým tlakem, za určité konstelace vnějších sil.*“

Za všechny, kteří se problematikou a definováním specifických poruch učení zabývají, uvádíme definici Zdeňky Michalové (2008, s.8):

„Hovoříme-li o problematice dyslexie či o problematice specifických poruch učení, jedná se o skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání, matematiky. Veškeré tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě takzvaných dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Z hlediska vývoje ona dysfunkce označuje funkci neúplně vyvinutou, to znamená, že v níže uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu každé poruchy je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.“

Základní charakteristika a projevy specifických poruch učení

Jana Swierkoszová (2007, s. 23) k základní charakteristice specifických poruch učení uvádí, že základem poruch „je neschopnost dítěte integrovat více mentálních funkcí k jednomu učebnímu cíli. Originální a specifické spočívá v postavení každé z poruch v rovině diagnostiky, terapie, reedukace. Projevy SPU zaznamenáváme ve věku předškolním, výrazně postihují školní věk a dotýkají se i života v dospělosti. Přítomnost SPU se promítá do oblasti psychologické a pedagogické. Mohou se objevovat souběžně s jinými handicap (smyslové vady, emocionální poruchy) nebo vlivy vnějšími (chybné didaktické postupy, nezvládnutá metodika výuky čtení, psaní, počítání, nepřiměřené nároky rodiny).“

Zelinková (2003) upozorňuje, že výše uvedené poruchy se neprojevují pouze v oblasti, kde je defekt nejvýraznější, ale mají naopak řadu společných projevů. Objevují se větší či menší poruchy řeči, obtíže v koncentraci pozornosti, poruchy pravolevé a prostorové orientace. Často je také nedostatečná úroveň zrakového a sluchového vnímání i další obtíže. Tento pojem pak ukazuje na vzájemnou příbuznost jednotlivých poruch učení. Kromě selhání ve škole však postihují i chování, citový a sociální vývoj dítěte. Často vedou k negativním kompenzacím v chování (šáskování, upozorňování na sebe,...). Jedinci mohou trpět pocity méněcennosti, nepochopení, mají problémy s navazováním sociálních kontaktů.

Kropáčková (2008) k tomuto tématu dodává, že nestačí čekat, že ke zlepšení dojde samovolně, časem. Dítě, které nerozumí pokynům, pak nezvládá plnit zadané úkoly v čase jako ostatní. Pocity strachu a stavy úzkosti jsou způsobeny opakovanými neúspěchy. V bludném kruhu se tak ocitá nejen dítě samo (jeho výkon a osobnost), ale velmi často celá jeho rodina.

1.9 Příčiny vzniku specifických vývojových poruch

Příčiny vzniku specifických poruch učení jsou opakovaně diskutovanou záležitostí na poli pedagogů, psychologů, neurologů, psychiatrů... Shodují se v tom, že vznik specifických poruch učení souvisí s poruchami vnímání, řeči, motoriky apod. (Bubeníčková, 2006).

Nejranější práce o dyslexii psali lékaři. Ti kladli důraz na neurologickou, případně neurologicko-psychologickou etiologii poruch učení. Nedostatečné výkony v některých

školních činnostech se připisují poškození mozku, které se projevuje deficitem ve vnímání v nejširším smyslu, a předpokládá se, že porucha je často vrozená.

Medicínské pojetí se přenáší i do psychologických a speciálně-pedagogických kruhů, kde se však zdůrazňují i osobnostní faktory – např. motivace k výkonu, impulzivita, emocionální labilita (především nápadná úzkostnost), nervozita, nízké sebehodnocení, poruchy koncentrace, apod. Dále se pak sleduje rodinné klima, podnětnost rodinného prostředí, podpora dítěte nebo naopak působení deprivčních faktorů (Pokorná, 1997).

Lékaři vycházejí z Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992. 10. revize užívá uvedené pojmy a číselnou klasifikaci:

F 80–F 89	Poruchy psychického vývoje
F 81	Specifické vývojové poruchy školních dovedností
F 81.0	Specifické poruchy čtení
F 81.1	Specifické poruchy psaní
F 81.2	Specifické poruchy počítání
F 81.3	Smíšená porucha školních dovedností
F 81.8	Jiné vývojové poruchy školních dovedností
F 81.9	Vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované

(Swierkoszová, 2007).

Příčiny vzniku specifických poruch učení byly dříve rozdělovány do těchto základních skupin a dodnes neztratily na své platnosti:

- **lehké mozkové dysfunkce (dříve encefalopatie)** – u 50 % sledovaných dyslektických dětí;
- **genetická** – u 20 % dyslektiků potíže v širší rodině;
- **hereditární-encefalopatická** – cca 15 % dyslektiků, kombinace dvou výše uvedených;
- **neurotická nebo nejasná** – u 15 % zbývajících dětí, jedná se o nejasné, nepotvrzené příčiny, případně s neurotickým základem (Zelinková, 2003).

Žáčková (2007) zdůrazňuje, že specifické poruchy učení nejsou poruchami organickými, jejichž základ tvoří poškození smyslového orgánu, ale poruchami funkčními, při kterých je narušena funkce nervové soustavy. S fungováním nervové soustavy úzce souvisí. Při nich jsou porušeny základní funkce důležité pro schopnost naučit se číst, psát a počítat.

Specifické vývojové poruchy učení se projevují při deficitu jednotlivých dílčích funkcí v následujících oblastech:

Oblast zraková – zraková diferenciacie, zraková paměť, vizuomotorika

Oblast sluchová – sluchové vnímání, sluchová diferenciacie, sluchová paměť (schopnost zapamatovat si slovo bez zrakové opory), audiomotorika (příjem informací sluchovou cestou a jejich zpracování do psané podoby). Oslabené sluchové vnímání tvoří podklad pro dysortografii a dyslexii. Zelinková (2008, s. 57) k tomuto deficitu dále uvádí: „*Největší oslabení je zaznamenáváno v oblasti tzv. fonemického sluchu. Jeho součástí je fonemické uvědomění (pochopení, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny) a fonologické uvědomění (schopnost hrát si s jazykovými prostředky – zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky).*“

Oblast prostorové orientace:

- hmatový smysl – funkce souvisí s jemnou motorikou ruky, celkově menší obratností jazyka a mluvidel;
- tělesné schéma – komplexní pojem, který zahrnuje subjektivní zkušenosti dítěte s tělesnými funkcemi a osobním míněním o vlastním těle (podélná osa těla = podélná osa písmen);
- orientace na ploše, na vlastním tělesném schématu a v prostoru – celkově odráží orientaci v prostoru (zapamatovat si cestu, orientovat se ve školce, ve škole, ve městě, na mapě) vpravo – levé orientaci, nahoře – dole. Horní – dolní, vpředu – vzadu, dále časoprostorové vztahy – dnes, zítra, včera.

Oblast intermodality – souvisí se schopností naučit se číst a psát. Je to schopnost přepínat mezi různými způsoby (mody) smyslového vnímání. Děti s oslabením mají mimo jiné problémy s vytvářením spojení např. mezi akustickými a optickými podněty. Je pro ně obtížné spojit mezi sebou různé oblasti vnímání, pochopit souvislost mezi různými grafickými podobami souhlásky např. „d“, tedy D, d a obě psací podoby tohoto písmena.

Oblast seriality – potíže ve škole se projevují problémy se správným pořadím písmen ve slově, při psaní i při čtení, s pořadím slov ve větě nebo číslic v početním úkolu, dále s vynecháváním písmen, číslic či znamének (diakritických nebo u početních operací), neschopnost naplánovat si nějakou činnost, určit postup práce, pořadí výpočtů ve slovní úloze.

Grafomotorické dovednosti – správný úchop psacího náčiní, správné sezení, kvalitní pohyblivost všech kloubů, které jsou potřebné k nácvičení psaní, funkce motorické koordinace. Je potřeba aby byla správně vyvinuta hrubá a jemná motorika (Bubeníčková, 2006).

Škodová (2003) k tomuto základnímu rozdělení uvádí symptomy v dalších oblastech:

Sekundární symptomy: negativní postoj ke školní práci, výskyt neuróz (tiky, enuréza), somatické poruchy (bolesti břicha, hlavy, ranní nevolnost), poruchy chování (agresivita, záškoláctví).

Projevy ADD, ADHD (dříve LMD): hyperaktivita nebo hypoaktivita, nestabilita pozornosti, emocí, impulzivní chování, dyskoordinace pohybů, neobratnost, nápadně nerovnoměrný vývoj osobnosti. Žáčková s Jucovičovou (2007a, s. 4) k tomuto symptomu doplňují: *Jedná se o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učení v rozsahu od mírných po těžké, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.* “

Funkce důležité pro čtení, psaní a počítání

Schopnost naučit se číst, psát a počítat souvisí vedle smyslového vnímání (percepční funkce) s funkcemi kognitivními a motorickými. Důležitá je také souhra, koordinace jednotlivých funkcí. U dětí se specifickými poruchami učení je důležité určit, které funkce jsou poškozené, nerozvinuté, v jakém rozsahu a v jaké kombinaci. Výčet jednotlivých funkcí je uveden již výše. Podle toho, v jaké jsou míře a v jaké kombinaci, vzniká míra specifické poruchy. Dítě nemusí mít porušeny všechny výše uvedené funkce, ale pouze některé z nich. Proto jsou projevy specifických poruch učení tak rozmanité, členité, individuální. Z tohoto důvodu musí být nastavena i následná individuální reedukace, která by měla vždy vycházet z porušených, nerozvinutých funkcí. Reedukaci by měla předcházet kvalitní psychologická, pedagogická nebo speciálně pedagogická diagnostika (Žáčková, 2007).

Zelinková (2008) v této souvislosti upozorňuje na diagnostiku v předškolním věku, kdy by jejím předmětem mohlo být zjišťování úrovně a rychlosti psychických procesů a deficitů v oblasti řeči, sluchového, zrakového vnímání, krátkodobé a pracovní paměti, sekvenční analýzy.

K včasnému zachycení dětí, které by mohly mít v počátečním čtení a psaní problémy, slouží například diagnostický *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*

autorek Daniely Švancarové a Anny Kucharské. Po diagnostice *Testem* nabízí tento materiál také trénink oslabených oblastí. Tento *Test* může napomoci rozhodnutí, zda má dítě nastoupit do školy, nebo zda je u něj vhodnější docházku odložit (extrémně nízký až nízký výsledek testu) (Švancarová, 2001).

1.10 Druhy specifických poruch učení

Dyslexie

Znamená specifickou poruchu čtení, která se projevuje neschopností naučit se číst běžně používanými výukovými metodami (Michalová, 2008).

Porucha postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění čtenému text. Tyto znaky mohou být postiženy různě z hlediska intenzity a v různých kombinacích. Vyšetření čtení je jen jedním z kroků při diagnostice dyslexie (Zelinková, 2003). Pokorná (1997) k definici dyslexie dodává, že pod tímto termínem se často předpokládají obtíže ve čtení a psaní, a někdy dokonce pojem dyslexie vyjadřuje celou problematiku poruch učení.

Na základě již výše uvedených deficitů se dyslexie může projevovat následujícími poruchami učení:

- postižení rychlosti čtení, jeho správnosti a také porozumění čtenému textu;
- obtížné rozlišování tvarů písmen, zejména tvarově podobných;
- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky;
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých;
- obtíže v měkčení;
- nedodržení správného pořadí písmen ve slabice či slově – tzv. inverze;
- přidávání písmen – slabik ve slovech;
- nedodržování délky samohlásek;
- neschopnost číst s intonací;
- nesprávné čtení předložkových vazeb;
- nepochopení obsahu čteného;
- dvojí čtení;
- domýšlení si koncovky slova dle jeho správného přečtení začátku.

Variabilita možných projevů je velká, ne všechny se musejí objevit u každého dítěte. Diagnostika musí být provedena zároveň s vyšetřením intelektu při posouzení

rozdílu mezi výší intelektu a výkonu ve čtení. V raném dětství se za signifikantní považuje dvouleté opoždění ve čtení (Bubeníčková, 2006).

Při snímání anamnestických údajů dětí s dyslexií bylo zjištěno, že tyto děti byly během svého vývoje opožděny v některých oblastech (chůze, mluvení, jemná motorika, pohybová koordinace). Nemůžeme však v předškolním věku s jistotou říci, které z těchto dětí bude dyslektické. Dítě nejprve musí nastoupit do školy a následně „ztroskotat“ při čtení, psaní, počítání. Zatím neexistují žádné testovací metody, které by dyslexii přesně odhalily již v raném dětství. Proto je důležité u dětí předškolního věku případné oslabení v řeči, motorice a dalších dílčích funkcích včas rozpoznat a snažit se co nejvíce vyrovnat. Multisenzorickou podporou můžeme pozdějším dopadům poruchy učení předcházet nebo případně snížit její stupeň. Tím můžeme zabránit vzniku známého bludného kruhu selhání, sklíčenosti a ještě většího selhání (Klasen, 1995).

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Porucha se projevuje především v oblasti tzv. dysortografických jevů – zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb a kromě toho obtížemi při osvojování gramatického učiva a aplikaci gramatických jevů (Zelinková, 1993).

Narušena je schopnost osvojit si pravopis jazyka přes přiměřenou inteligenci a běžné výukové vedení. Vzniká v případě nedostatečně rozvinuté oblasti sluchové percepce – paměti, analýzy, syntézy, audiomotorické koordinace. Velmi často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Obtíže mohou dále vyplývat z dysfunkce pravé mozkové hemisféry, což se i v pozdějším věku projevuje záměnami tvarově podobných písmen. Rozvinout se může na bázi dynamiky duševních procesů na podkladě hyperaktivity, příp. hypoaktivity, kdy je negativně ovlivněn průběh procesu psaní z důvodu zvýšené unavitelnosti. Obraz poruchy se vývojem dítěte mění (Bubeníčková, 2006).

Dysgrafie

„Dysgrafie je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu“ (Zelinková, 1993, s. 42).

Samotný proces psaní snižuje kapacitu koncentrace pozornosti dítěte tak, že již není schopno se plně soustředit na obsahovou a gramatickou stránku projevu. Příčinou obtíží je narušení úrovně hrubé a jemné motoriky. Písmo je neupravené, kostrbaté, hůře

čitelné až nečitelné, dítě má potíže se zapamatováním tvarů písmen a jejich vybavováním. Často je zaměňuje. Vlastní proces psaní je vzhledem k věku dítěte neúnosně pomalý, neobratný a těžkopádný (Bubeníčková, 2006).

Dyskalkulie

„Dyskalkulie je specifická porucha počítání projevující se zřetelnými obtížemi v nabyvání a užívání základních početních dovedností, při obvyklém sociokulturním zázemí dítěte a celkové úrovni všeobecných rozumových předpokladů na dolní hranici pásma průměru nebo výše. “ Výrazně je při tom snížena úroveň matematických schopností a narušena jejich skladba za přítomnosti projevů dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Novák, 2004, s. 16).

Další specifické poruchy, které způsobují obtíže v osvojování učiva:

Dyspraxie

„Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů“ (Zelinková, 2003, s. 10). Bubeníčková (2006) k této problematice uvádí, že se porucha projevuje především poruchami pohybové koordinace, které nevznikají z důvodu mentální retardace ani neurologického postižení. Motorická neobratnost je obvykle spojena s určitým stupněm poškození výkonu při vizuálně prostorových kognitivních úkolech.

Zelinková (2003) k tomuto dále dodává, že učitelé často této kategorii postižení nerozumějí. Děti považují za lajdácké, nedbalé, neukázněné. Děti postižené touto poruchou mají obtíže např. naučit se jíst lžičkou, jasně a srozumitelně hovořit, zapnout si knoflíky, jezdit na kole a psát.

Dysmúzie

Specifická porucha hudebních schopností. Tato porucha patří mezi relativně častější poruchy, nemá ovšem tak závažné společenské důsledky jako výše uvedené poruchy učení. *„Může jít o poruchu v receptivní složce (neschopnost správně rozpoznat tóny a melodie, identifikovat jednotlivé hudební nástroje poslechem atd.) nebo ve složce expresivní (nesprávné hlasové vyjádření tónů, melodií a písní, neobratnost v prstokladu atd.), což se samozřejmě může kombinovat“ (Šturma in Říčan, Krejčířová, 2006, s. 178).*

Dyspinxie

Specifická porucha, která se projevuje neschopností zvládnout základní dovednosti spojené s kreslením (Hartl, Hartlová, 2004).

Profesor Matějček (1993, s. 93) k definici dyspinxie uvádí, že děti neobratně zacházejí s tužkou při kreslení jako při psaní. Děti jsou nejisté, jejich tahy tvrdé a křečovité. *„Dítě nedovede přenést svoji představu utvořenou v trojrozměrném prostoru na plochu papíru. Nedovede ani kresebně napodobit určité sestavy čar nebo ploch, které by muselo napřed analyzovat, a pak teprve reprodukovat. Kresebný projev je často nápadně primitivní, ba někdy přímo bizarní a dobře ukazuje, do jaké míry je jeho názorová složka porušena.“*

Ačkoliv tato porucha není tak závažná ve smyslu negativního ovlivnění školní úspěšnosti jako výše uvedené poruchy, přesto velice působí na psychiku dítěte. Přetrvávající neúspěšnost v tak jednoduchém předmětu, jako je výtvarná výchova, může negativně ovlivňovat postavení dítěte ve skupině, a tím zhoršit výkony i v ostatních předmětech (Michálek in Kucharská, 2000).

Neverbální poruchy učení

Větší diferenciací poruch učení vedla také k diagnostice neverbálních poruch učení. Tato porucha učení nepostihuje řečovou oblast. Děti s touto poruchou vykazují nižší nonverbální IQ než verbální. Typickým projevem jsou vážné potíže dětí v prostorové orientaci (tím se také těžko zapojují např. do míčových her), geometrii, nedokáží měřit, nemají smysl pro rytmus. Děti mají výbornou paměť na fakta a data, čtení je průměrné, ale porozumění čtenému je podprůměrné. Potíže se ale promítají také do orientace v sociálním prostoru. Tyto děti nerozumí slovním hříčkám, nemají smysl pro humor, jejich užití řeči je pedantické, sociálně nepřiměřené. Mají problémy s „přečtením“ dětí a dospělých, nechápou mimiku, mají málo přátel, a tím vyvolávají negativní reakce v sociálním okolí. Ačkoliv porucha stojí na okraji poruch učení, může se stát závažným pedagogickým i sociálním problémem (Swierkoszová, 2007).

1.11 Prevence specifických poruch učení

Prevence (z lat. praevenire, předcházet) znamená soustavu opatření, která mají předcházet nežádoucím jevům, nehodám, úrazům, nemocem aj. (Hartl, Hartlová, 2004).

Speciální pedagogika v oblasti zaměřené na specifické poruchy učení (dále jen SPU) diferencuje prevenci na:

- **Primární** – zaměřena na celou populaci žáků. Cílem je zamezit obtížím ve čtení, psaní, počítání. Měla by probíhat především v předškolním věku. Znamená „*systematicky a odborně vedenou přípravu na výuku vlastního čtení, psaní, počítání ze strany pedagogů v MŠ a na počátku 1. třídy ZŠ, vedení rodičů k adekvátní stimulaci percepčně-kognitivních funkcí u dětí*“ (Michalová, 2008, s. 92).
- **Sekundární** – zaměřena přímo na konkrétní populaci žáků s SPU. V rámci dílčích obtíží zahrnuje jejich stimulaci, reedukaci a kompenzaci.
- **Terciární** – ovlivňování sekundárních následků vzniklých nesprávnými přístupy k jedinci s SPU.

Prevenci je nezbytné směřovat nejen do školských zařízení, ale především do rodiny. Konečným cílem musí být vzájemná podpora školy a rodičů s cílem pomoci dítěti.

Prevence SPU ze strany rodiny by měla začít prakticky od narození dítěte. Rodiče si musí uvědomit, že jsou odpovědní za vztah dítěte ke vzdělávání a za předcházení jeho obtíží výukového spektra (Michalová, 2008).

„Není zapotřebí zdůrazňovat, že nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet. Předcházet poruchám učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace ku učení, později nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce, neporozumění nové látce apod. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace pozornosti, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte“ (Pokorná, 1997, s. 212). Dále upozorňuje, že strach, který dyslektické děti prožívají, není jen důsledkem nedostatečných výkonů a převážně negativního hodnocení učiteli a rodiči, ale především výrazem pocitu bezmoci vůči obtížím, které dítě prožívá.

Prevenci a reedukaci specifických poruch učení napomáhá řada metod a stimulačních programů. Cvičení, která jsou v nich obsažena, slouží ke stimulaci a rozvoji výše uvedených funkcí. Ve spolupráci s odborníky lze vybrat přesně metodu, která bude dítěti a rodiči vyhovovat a rozvíjet ty funkce, které stimulaci potřebují (Budíková, 2004).

1.12 Metody a programy prevence specifických poruch učení

Někteří autoři speciálních nápravných programů pro děti s poruchami učení se domnívají, že mnoho obtíží u dětí vzniká tím, že dnes děti již nehrají různé hry, jako např. cvrnkání kuliček, školka s míčem, švihadlem, které rozvíjely jemnou motoriku, obratnost, řazení, počítání, koordinaci pohybu, zraku a hmatu, pozornost a vytrvalost. Děti tak ztratily možnost tyto funkce přirozeným způsobem procvičovat a rozvíjet. Autoři spojují obtíže dnešních dětí s nedostatkem příležitostí k procvičování hmatu a s nedostatkem volného pohybu, ale naopak s přesycením pasivními sluchovými a zrakovými podněty (Klégrová, 2003).

Stimulační programy

Tato kapitola obsahuje ukázkou a typy na různé stimulační a nápravné programy, které vedou k rozvoji funkcí uvedených v předchozích kapitolách.

Jeden z prvních programů, který se u nás objevil již na začátku devadesátých let a poměrně rychle se rozšířil, je znám pod označením **Dílčí oslabení výkonu (DOV)**. Program vznikl v Rakousku na základě neurologických a psychiatrických studií a byl zaměřen na pomoc dětem, které nemohou své intelektové předpoklady ve škole dobře využít pro oslabení v jedné či více dílčích funkcích. Program vychází ze zkoumání činnosti mozku při zpracovávání informací. Pokud nejsou mozková centra dostatečně propojena, nemohou informaci rychle zpracovat a provést tak úkol snadno a rychle. Úkol je pak plněn jiným způsobem. Zapojuje se tak více oblastí, které se snaží nedostatečné propojení, neboli oslabení, kompenzovat. Splnění úkolu zabere více času, spotřebuje více energie, ochabuje soustředění, zvyšuje se počet chyb. Proto byl vyvinut tréninkový program, který se snaží toto oslabení zjistit a pomocí jednoduchých cvičení vyrovnávat. Metodika vychází právě z programu Dr. M. Biebla. V Čechách byl rozpracován v roce 1991 manželi Scharingerovými (Klégrová, 2003).

Na podkladě metody DOV byl vypracován program a cvičení **Percepční a motorická oslabení ve školní praxi**, který byl aktuálně akreditován v roce 2010. Cílem je korekce a rozvoj oslabených funkcí nezbytných pro úspěšný proces učení psaní, čtení a počítání vycházející z nezralosti CNS. Program rozvíjí funkce: **percepční** (zrakové, sluchové a prostorové vnímání), **kognitivní** (koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, matematické představy), **motorické** (hrubá a jemná motorika ruky, pohyby očí a mluvidel), **motorické koordinace** (souhra pohybů a rytmicity), **senzomotorické**

(propojení poznávacích a motorických složek). Percepční a motorická nápravná cvičení pak u dítěte pravidelným každodenním cvičením, po dobu 8–10 minut tři měsíce, vedou ke korekci deficitních funkcí, a tím umožňují, aby dítě mohlo naplno využívat svých intelektových schopností. Systémem každodenního cíleného cvičení se vytvářejí nové trvalé mozkové spoje. Mozek pak bude moci v dané oblasti pracovat rychleji a úsporněji.

V kombinaci s reedukačními technikami tvoří tento program nedílnou součást při nápravě specifických poruch učení a chování (Bubeníčková, 2010).

HYPO

Stimulační program vhodný pro děti předškolního věku, děti s odkladem školní docházky a žáky 1. tříd. Cvičení posiluje koncentraci pozornosti, zrakovou a sluchovou paměť, rozvíjí myšlení, řeč zrakové, sluchové a prostorové vnímání, matematické představy. Autorkou programu je PhDr. Z. Michalová a kolektiv konzultantů.

Hlavním cílem programu je prevence školní neúspěšnosti a rozvoj dovedností, které jsou nutné pro zvládnutí nároků v první třídě.

Program je určen především pro děti s diagnózou ADHD, ADD a děti s problémy na podkladě LMD, děti školsky nezralé, s úpravami jej lze použít i pro děti s lehkou mentální retardací.

Cvičení jsou koncipována do 12ti lekcí. Jedna lekce trvá jeden týden a obsahuje šest až sedm úkolů, jejichž obtížnost se postupně zvyšuje. Rodič denně „pracuje“ s dítětem na zadaných úkolech, které je možné také upravit, aby odpovídaly jeho možnostem a potřebám. Dítě se tak učí hravou formou přijmout úkol, pracovat na něm a dokončit jej. Tím se rozvíjí také potřebné pracovní návyky a posiluje se vzájemná vazba spolupráce rodič – dítě. Program HYPO poskytuje rodičům představu, co všechno by mělo zvládnout jejich dítě před zahájením školní docházky.

Program rozvíjí následující oblasti: **pozornost, kognitivní funkce, matematické představy, percepční funkce a vizuomotorickou koordinaci**. Na rozvoj pozornosti, sluchové a zrakové vnímání je zde kladen největší důraz (Michalová, 2002).

Metoda dobrého startu

Metoda dobrého startu aktivizuje a harmonicky rozvíjí psychomotorické funkce dětí. Je určena předškolním dětem, dětem s odkladem školní docházky, ale slouží také jako aktivizační program v 1.a 2. třídě základní školy pro nácvik psaní a čtení.

Autorkou metody je PhDr. Jana Swierkoszová. Metoda **sleduje rozvoj dětské psychomotoriky v součinnosti s emocionálně motivační a sociální sférou a přispívá k rozvoji řeči**. U dětí s poruchami vývoje **upravuje nepravidelně se rozvíjející funkce**.

Metoda se skládá z 20ti lekcí. Každou lekci provází nosná píseň, kterou si děti na začátku poslechnou z CD a během lekce si ji zpívají.

Lekce má následující kroky:

- Zahájení, přivítání se, příprava pomůcek. Cílem je posílení sociálních dovedností, rozvoj vztahů mezi dětmi a dospělými.
- Poslech písně, posílení jazykových kompetencí a komunikativních dovedností (verbálních i nonverbálních). Po poslechu písně následuje část, která rozvíjí komunikaci, dialog, slovní zásobu a řečové schopnosti.
- Specifická cvičení. Cílem je posílení rozvoje zrakové s sluchové percepce, pravolevé a prostorové orientace.
- Pohybová cvičení poskytují dětem dostatečný prostor k uvolnění, vede děti k soustředění na pohyb, volbě varianty a realizaci pohybu.
- Píseň–pohyb (cvičení pohybově akustická). Děti vytukávají rytmus písně do předem připraveného polštářku.
- Píseň–pohyb–grafický vzor (cvičení pohybově akusticko-optická). Děti zachycují pohyb na grafické listy. Děti grafický vzor kopírují a postupně se velikost tvarů zmenšuje.
- Závěr, hodnocení, sebehodnocení, úklid pomůcek, rozloučení. Cílem je opětovné posílení sociálních dovedností.

Pomůcky: 1–2 polštářky naplněné kroupami nebo molitanem, pracovní listy, psací potřeby, křídly, deníček.

Lekcí se mohou zúčastnit rodiče a s dětmi pracovat také doma. Metoda se tím stává efektivnější (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998).

MAXÍK

Stimulační program vhodný pro předškoláky, děti s odloženou školní docházkou a děti s potížemi v učení v 1. a 2. ročníku základní školy. Autorkou programu je Mgr. Pavla Bubeníčková a PaedDr. Zdeňka Janhubová.

Program se skládá z 15ti lekcí, které jsou zaměřeny na:

- **Nácvik nových pohybových stereotypů**
- **Rozvoj komunikačních dovedností**
- **Grafomotorické dovednosti:** kvalitní pohyblivost všech kloubů, které jsou potřebné k nácviku psaní, správné sezení a úchop psacího náčiní.
- **Posilování funkcí v těchto oblastech: zraková a sluchová oblast, oblast prostorové orientace, oblast intermodality** – schopnost přepínat mezi různými způsoby (mody) smyslového vnímání (vytváření spojení mezi zrakovými, sluchovými a prostorovými podněty). Oblast seriality – potíže se ve škole projevují problémy se správným pořadím písmen ve slově a slov ve větě, při čtení i psaní, pořadí číslic v početních úkolech.
- **Koncentrace pozornosti:** zaměření, udržení a usměrňování pozornosti a soustředění se na zadaný úkol.

Celý program je rozdělen do bloků, v nichž jsou opakující se úkoly sestaveny pro posilování výše uvedených složek. Každá lekce obsahuje tyto části:

1. Část motorická – cviky na posílení motorické koordinace.
2. Nácvik grafomotorických dovedností – pracovní listy.
3. Rozvoj percepčního vnímání (sluchové, zrakové, prostorové).

Cvičení se provádí každý den po dobu 10 – 20 minut.

Při cvičení s dítětem je uplatňován laskavý přístup, vyhýbáme se frustrujícím a stresujícím situacím, negativnímu hodnocení a napomínání. Dítě se naopak snažíme neustále chválit a obdivovat jeho úspěchy, zvedáme mu sebevědomí (Bubeníčková, 2007).

KUPREV

Individuální program pro děti od 4 let do nástupu školní docházky, jehož autorkou je PhDr. Pavla Kuncová. Těžištěm programu je domácí příprava, kdy rodič s dítětem pracuje podle okamžité kondice a zájmu dítěte. Program je **zaměřen na orientaci dítěte v místě, čase i potvrzení vlastní osoby. Poskytuje také základní orientaci informační a sociální**. Lze ho užít u dětí s poruchami komunikace a u dětí mladšího školního věku, které jsou zanedbané nebo hůře mentálně vybavené (Budíková, 2004).

KUMOT

Jedná se o program pro hyperaktivní neobratné děti ve věku 5–8 let, jehož autorkou je také PhDr. Pavla Kuncová. Náplní 10 hodinových schůzek je **procvičování motoriky a její koordinace, komunikace ve skupině a řešení problematického chování** (schopnosti uvolnit se, ovládání impulzů, vyjadřování citů, odbourávání agresivních sklonů). Program doprovázejí písničky. Spojení rytmu s pohybem napomáhá zkvalitnění pohybu a uvolnění dítěte (Zelinková, 2008).

Metoda Brigitte Sindelarové

Metoda B. Sindelarové **umožňuje včasné rozpoznání deficitů dílčích funkcí**, které jsou předpokladem pro čtení, psaní, počítání a přiměřené chování. Pokud se deficity dílčích funkcí podaří rozpoznat u dítěte dříve, než se u něj objeví obtíže v učení a chování, umožníme mu tak harmonický a bezproblémový vývoj. Rozpracovaná diagnostika v publikaci *Předcházíme poruchám učení* umožňuje postihnout úroveň percepčních a kognitivních funkcí. Na základě diagnostiky je možné stanovit individuální plán specifické nápravy pro děti v předškolním roce a v první třídě (Sindelarová, 2007).

V souvislosti s výše uvedenými stimulačními programy je třeba ještě upozornit na slova Klégrové (2003), podle níž všechna výše zmiňovaná cvičení nemají dobrý vliv jen na rozvoj oslabených funkcí, ale mají i další pozitivní efekt: každodenní pravidelná společná práce dítěte s některým z rodičů, kdy jej má dítě v dané chvíli jen samo pro sebe a kdy společně „pracují“, působí velmi dobře i na jejich vzájemný vztah.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu je analyzovat metody a formy používání metod prevence specifických poruch učení v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma. Ve výše uvedených kapitolách byly popsány jednotlivé metody a programy prevence specifických poruch učení, které lze u předškolních dětí jak ve skupině dětí v mateřské škole, tak při individuální práci rodič – dítě, využít. V posledních letech mají učitelky

mateřských škol a rodiče stále větší škálu možností, jak s dětmi pracovat a připravit je na úspěšný start ve škole.

Pedagogové mateřských škol a odborníci v poradenských zařízeních by měli být rodičům partnery v přípravě jejich předškoláka na úspěšný start ve škole.

Průzkum analyzuje míru a formu práce mateřské školy při prevenci specifických poruch učení pomocí přípravných a stimulačních programů pro děti, zda mají povědomí o termínu prevence specifických poruch učení a nabídce těchto programů.

Další část analyzuje spolupráci učitelů mateřských škol s rodiči a jinými odborníky při přípravě předškoláků.

Druhá část průzkumu se věnuje zkušenostem a možnostem rodičů při individuální přípravě předškoláků doma formou rodič (trenér) – dítě, zda pracují pod odborným vedením či sami dle dostupných zdrojů (hry, grafomotorické sešity, pracovní sešity,...), kolik času přípravě věnují.

Průzkum se na vzorku cca 70 ti respondentů z celé České republiky snaží zjistit formy práce mateřských škol a rodičů při přípravě předškoláků na úspěšný start ve škole.

2.2 Stanovení předpokladů

Předpoklad č.1: Lze předpokládat, že ve více než 50 % oslovených mateřských škol nejsou cíleně používány metody prevence specifických poruch učení.

Předpoklad č.2: Lze předpokládat, že více jak 80 % oslovených mateřských škol děti dostatečně nepřipravuje pro vstup do první třídy základní školy.

Předpoklad č. 3: Respondenti oslovených mateřských škol mají povědomí o činnostech, které je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení.

Předpoklad č. 4: Většina rodičů, kterým byla nabídnuta možnost přípravy předškoláků pomocí stimulačních programů, tuto možnost aktivně využívají ve formě individuální práce doma pod odborným vedením.

Předpoklad č. 5: Oslovení rodiče se domnívají, že příprava na úspěšný start ve škole a prevence specifických poruch učení není v mateřské škole dostatečná, a proto je nutné věnovat se přípravě individuálně doma.

Operacionalizace pojmů

- Respondenti
 - dotazování pedagogové mateřských škol (respondenti) ve třídách předškoláků
 - rodiče dětí předškolního věku
- Formy práce při prevenci poruch učení – a) pedagogové během docházky dítěte do mateřské školy, b) forma rodič – předškolní dítě
- Programy prevence poruch učení – programy, stimulační kurzy, které nabízejí některé mateřské školy či poradenská zařízení.

2.3 Použité metody

Pro zpracování empirické části práce bylo využito kvantitativního výzkumného přístupu formou dotazníku.

„Kvantitativní přístup využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explodovat, popisovat, případně ověřovat představu našich představ o vztahu proměnných“ (Hendl, 2005, s. 46).

Na základě poznatků z odborné literatury byly za výchozí nástroje výzkumu použity nestandardizované dotazníky (pro pedagogy viz. Příloha č. 1, pro rodiče viz. Příloha č. 2). Dotazník je metodou hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek. Dotazník dělíme dle formy otázek na položky otevřené – nestrukturované a položky uzavřené – strukturované. Použít můžeme i položky škálové. Dle účelu dotazníku jej lze dělit na zkoumání názorů, postojů, zájmů nebo vybraných znaků, dimenzí osobností pro diferenční diagnostiku aj. (Hartl, Hartlová, 2004).

Nestandardizované dotazníky (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2) byly sestaveny z uzavřených a otevřených položek (otázek). Východiskem pro sestavení nestandardizovaných dotazníků s otevřenými otázkami byly znalosti z metodologie pedagogického výzkumu.

Dotazník pro respondenty – pedagogy (viz. Příloha 1) je tvořen třinácti položkami, většinou uzavřenými a jednou otevřenou. V sedmi případech je možné uzavřenou otázku

doplnit vlastní volbou a názorem. Všechny položky jsou číslované. Jednotlivé otázky byly zvoleny tak, aby vedly k potvrzení či zamítnutí výše uvedených předpokladů.

První tři položky dotazníku mapují věk, vzdělání a délku praxe respondentů. Čtvrtá položka zjišťuje způsob přípravy předškoláků na úspěšný start ve škole. Pátá a šestá položka zjišťuje, zda tuto přípravu vedou kvalifikovaní/nekvalifikovaní pedagogové a zda navštěvují vzdělávací kurzy zaměřené např. na prevenci SPU. Sedmá a dvanáctá položka zjišťuje, zda se na přípravě předškoláků podílejí také další externí pracovníci a zda by MŠ případně spolupráci s těmito odborníky uvítala. Osmá položka mapuje, zda mají pedagogové mateřských škol povědomí o činnostech, které je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence SPU. Devátá a desátá položka mapuje znalost a používání metod prevence SPU v dané MŠ. Jedenáctá položka se ptala na cílenou spolupráci MŠ a rodičů. Tato položka byla zvolena také z důvodu zmapování a porovnání s výsledky z dotazníku pro rodiče (viz. Příloha č. 2). Dvanáctá, otevřená, položka, zjišťovala postřehy, metody a zkušenosti z praxe pedagogů při přípravě na úspěšný start ve škole.

Dotazník pro respondenty – rodiče (viz. Příloha 2), tvoří celkem dvanáct položek, šest uzavřených a šest otevřených položek. Některé uzavřené položky je možné doplnit vlastní volbou. Cílem dotazníku je zmapovat individuální práci rodičů s dětmi při domácí přípravě na úspěšný start ve škole. První položka zjišťovala pohlaví a věk dítěte. Druhá a třetí položka mapovala, zda děti navštěvují MŠ a zda rodiče s MŠ spolupracují. Tato třetí položka bude porovnána s výsledky z dotazníku určeného pedagogům. Čtvrtá položka zjišťuje, zda se rodiče s dětmi věnují přípravě na úspěšný start ve škole a zda považují přípravu v MŠ za dostatečnou. Pátá položka dotazníku zjišťuje, zda rodiče pracují doma sami nebo pod odborným vedením. Šestá položka mapuje způsob přípravy. Sedmá položka zjišťovala jak často a kolik času rodiče a děti přípravě věnují. Osmá položka mapovala oblasti rozvoje dílčích funkcí a zjišťovala, zda se rodiče některé oblasti věnují více nebo zda pracují komplexně. Devátá, desátá a jedenáctá položka zjišťovala, kterou z činností přípravy dělá dítě rádo/nerado a míru motivace dítěte. Dvanáctá položka zjišťovala metody a zkušenosti ze společné práce, které se rodičům osvědčily.

Metody vyhodnocení

Prvním krokem při zpracování dat bylo vytřídění vyplněných a vytištěných dotazníků podle kvality jejich zpracování respondenty. Následovalo přepsání sebraných dat do elektronické podoby v programu MS EXCEL 2003 – grafy, tabulky, výpočty.

Pro metodu zobrazení kvantitativních dat byly zvoleny grafické a tabulační metody. Grafické zobrazení vytváří geometrický obraz dat a zlepšuje zobrazení cílů z tabulky. Tabulka absolutní četnosti, relativní četnosti a kumulativní četnosti je základním numerickým zobrazením. Třídí v souboru přítomné hodnoty kvantitativní proměnné a pro každou hodnotu se zjistí její absolutní a relativní četnost, ale také absolutní a relativní kumulativní četnost (Hendl, 2006).

Zpracovaná data byla podrobena analýze a interpretacím uvedeným níže v kapitole Výsledky a jejich interpretace. Na jejich základě byly vyvozeny závěry a navržena konkrétní doporučení.

Slovní komentář k vyhodnocení položek zahrnuje praktické postřehy, které byly získány během vyhodnocování dotazníků a při rozhovorech s respondenty.

Etické aspekty průzkumu

Respondenti byli v úvodu dotazníku seznámeni s faktem, že jejich data zůstanou důvěrná, odpovědi jsou anonymní a že nic, o čem nás prostřednictvím dotazníků informují, nebude zneužito. Získané údaje byly použity pouze pro účely tohoto výzkumu. Dotazníky byly respondentům předány v obálce, kterou mohli při vrácení zalepit. Získaná a zpracovaná data lze mateřským školám a rodičům v případě zájmu poskytnout.

Průběh průzkumu

Sběr dat byl realizován v období říjen 2010 až leden 2011 formou náhodného výběru. Pro sběr dat bylo rozesláno (prostřednictvím elektronické pošty a České pošty) nebo osobně rozdáno celkem 72 dotazníků:

- 3 dotazníky bylo vráceno elektronickou poštou jako nedoručené;
- 19 dotazníků se nevrátilo;
- 50 dotazníků se vrátilo vyplněných.

Díky zodpovědnému přístupu ředitelů a pedagogů mateřských škol, kteří dotazníky vyplňovali, byla návratnost dotazníků 69 %.

2.4 Popis zkoumaného vzorku

Soubor respondentů z řad pedagogů mateřských škol

U souboru respondentů z řad pedagogů a ředitelů padesáti mateřských škol jsou sledovány tyto základní sociodemografické znaky:

- věk respondentů;
- nejvyšší dosažené vzdělání respondentů;
- délka praxe respondentů v mateřské škole.

Pro tvorbu statistické analýzy byl výchozí počet respondentů **N. N= 50.**

Věk, dosažené vzdělání a délka praxe respondentů jsou zaznamenány v níže uvedených tabulkách.

Tabulka č. 1 Věk respondentů

Věková kategorie	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulat.	Relativní	Absolut.relativní
25 - 35	4	4	8	8
36 - 45	17	21	34	42
46 - 55	22	43	44	86
56 - více	7	50	14	100

Nejvíce (44 % respondentů) náleželo do věkové skupiny 46–55 let a 36–45 let, kterou tvořilo 34 % respondentů. Další věkové skupiny byly již zastoupeny mnohem nižším počtem respondentů. 14 % respondentů bylo ve věku 56 let a více, a pouze 8 % respondentů ve věku 25-35 let.

Tabulka č. 2 Dosažené vzdělání respondentů

Dosažené vzdělání	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulat.	Relativní	Absolut.relativní
Vyučen s maturitou	0	0	0	0
Středoškolské	15	15	30	30
Vyšší odborné	2	17	4	34
Vysokoškolské	33	50	66	100

Největší počet respondentů (33, tj. 66 %) dosáhlo vysokoškolského vzdělání, další početnou skupinu tvoří respondenti se středoškolským vzděláním (30 % respondentů) a nejméně respondentů dosáhlo vyššího odborného vzdělání.

Tabulka č. 3 Délka praxe respondentů v MŠ

Délka praxe	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulat.	Relativní	Absolut.relativní
Méně jak 5 let	4	4	8	8
6 - 10 let	8	12	16	24
11 - 15 let	15	27	30	54
16 - 20 let	16	43	32	86
21- 30 let	6	49	12	98
30 let a více	1	50	2	100

Nejvíce zastoupenou skupinou byli respondenti s praxí 16–20 let. Tu tvořilo 32 % respondentů. Tuto skupinu následuje 30 % respondentů s praxí 11–15 let. Méně početně jsou zastoupeny doby praxe 6–10 let (16 % respondentů), 21–30 let (12 % respondentů). Praxi méně jak 5 let mají 4 respondenti a pouze jeden respondent má praxi 30 let a více.

Soubor respondentů z řad rodičů dětí předškolního věku

Pro tvorbu další části statistické analýzy byl výchozí počet oslovených respondentů **N. N= 22**. Respondenty tvořily pouze rodiče, kteří mají dítě předškolního věku. Jejich výběr byl nenáhodný.

U souboru respondentů z řad rodičů byly sledovány tyto základní sociodemografické znaky:

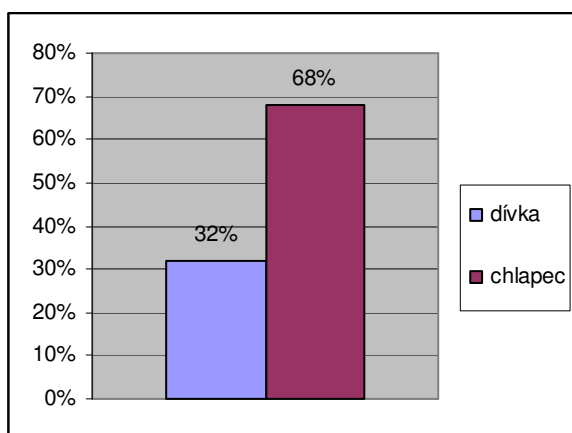
- pohlaví dítěte – předškoláka;
- věk předškoláka;
- zda dítě navštěvuje mateřskou školu.

Pohlaví, věk dítěte a zda navštěvuje mateřskou školu, jsou zaznamenány v níže uvedených tabulkách.

Tabulka č. 15 Rozdělení předškolních dětí dle pohlaví

Pohlaví	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Dívka	7	7	32	32
Chlapec	15	22	68	100

Graf č. 11 Rozdělení předškolních dětí dle pohlaví



Z šetření vyplynulo, že z celkového počtu 22 respondentů je 7 dívek (tj. 32 %) a 15 chlapců (tj. 68 %). Všem dětem bylo v době vyplňování dotazníků 6 let. Na pohlaví a věk dítěte se ptala položka číslo jedna dotazníku pro rodiče (viz. Příloha č. 2).

Tabulka č. 16 Docházka do MŠ

Návštěva MŠ	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	22	22	100	100
Ne	0	22	0	100

Šetřením vyplynulo, že všech 22 dětí (tj. 100 %) dotázaných respondentů mateřskou školu navštěvuje.

2.5 Výsledky a jejich interpretace

Tato část bakalářské práce se podrobněji zabývá analýzou a vyhodnocením získaných dat. Kapitola je dále rozdělena na dvě podkapitoly. V první podkapitole budou rozebrána a podrobně vyhodnocena data z nestandardizovaného dotazníku určeného souboru respondentů z řad pedagogů (viz. Příloha č. 1). Druhá podkapitola analyzuje data sebraná z dotazníku určeného pro rodiče (viz Příloha č. 2). Data z dotazníku určeného pro rodiče slouží v rámci této práce spíše na dokreslení práce při přípravě předškoláků na úspěšný start ve škole při individuální práci doma. Vyhodnocená data jsou podstatná k potvrzení/zamítnutí výše uvedených předpokladů, které bude v textu ověřeny v kapitole Ověření platnosti stanovených předpokladů.

Pro vyhodnocení výsledků bylo zvoleno grafické znázornění v tabulkách četností. Grafy slouží především k percentuelnímu vyjádření a porovnání vzhledem k počtu respondentů nebo odpovědí na dané otázky.

2.6 Analýza dat z dotazníku pro pedagogy a jejich interpretace

Kapitola podrobně analyzuje sebraná data z dotazníku pro pedagogy (Příloha č. 1).

Položka číslo 4:

Jakým způsobem připravujete v rámci MŠ předškoláky na vstup do první třídy?

100 % respondentů (tj. 50 respondentů) uvádí, že připravuje předškoláky v oblasti grafomotoriky pomocí různých grafomotorických listů.

98 % respondentů (tj. 49 respondentů) využívá k přípravě pracovní listy. 52 % respondentů (tj. 26 respondentů) využívá k přípravě pracovní sešity. Tyto sešity využívá např. pro zadání domácí přípravy a práci s rodiči nebo během dopoledního programu MŠ.

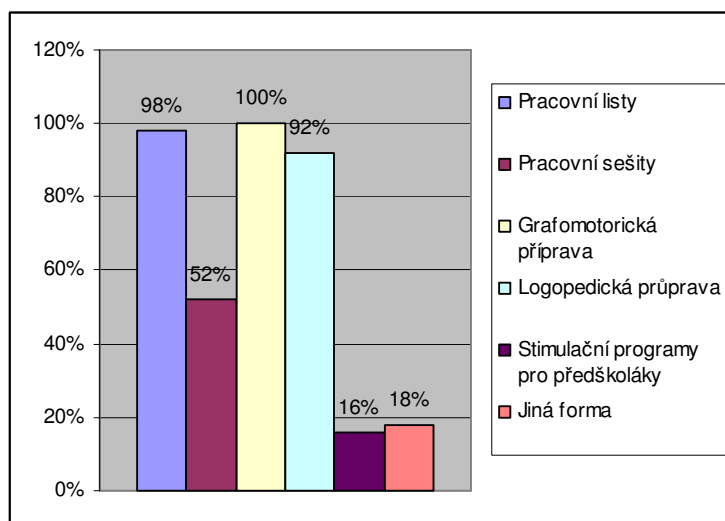
92 % respondentů (tj. 46 respondentů) se věnuje logopedické průpravě (motorika jazyka, dechová a artikulační cvičení) v rámci výuky v mateřské škole. 16 % respondentů (tj. 8 respondentů) využívá k přípravě různé stimulační programy pro předškoláky (HYPO, Metoda dobrého startu, Maxík,...). Tyto údaje jsou podrobně rozebrány v položkách číslo osm a devět. 18 % (tj. 8 respondentů) respondentů uvedlo, že k přípravě využívá i další, jiné formy přípravy. Jako jiné formy jsou nejčastěji uváděny: hravá dopoledne přímo ve škole, každodenní propojení týdenního programu do všech složek vzdělávání (jazyková průprava, matematické představy, motorika, hudební činnosti,...), příprava předškoláků každý den v době poledního klidu, vyhledávání nových materiálů na internetu, v knihách a časopisech.

Percentuelně vzhledem k počtu respondentů položku znázorňuje Graf č. 1.

Tabulka č. 4 Příprava předškoláků

Příprava předškoláků	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulat.	Relativní	Absol.relativ.
Pracovní listy	49,00	49,00	26,00	26,00
Pracovní sešity	26,00	75,00	14,00	40,00
Grafomotorická příprava	50,00	125,00	26,50	66,50
Logopedická průprava	46,00	171,00	24,50	91,00
Stimulační programy pro předškoláky	8,00	179,00	4,00	95,00
Jiná forma	9,00	188,00	5,00	100,00
Total	188		100,00	

Graf č. 1 Percentuelní znázornění přípravy předškoláků



Analýzou dat bylo zjištěno, že se učitelky přípravou předškoláků během výuky v mateřské škole aktivně zabývají formou přípravy pomocí pracovních sešitů, listů a grafomotorických cvičení, případně stimulačních programů. Položka ovšem neanalyzuje kvalitu přípravy. Údaje mohou být také zkreslené odpověďmi respondentů, neboť mohli odpovídat tak, jak je to žádoucí. Proto, ačkoliv se učitelky přípravou dostatečně zabývají (jak ukazuje Graf č. 1), mohou jít děti do školy přesto nepřipravené.

Položka číslo 5:

Přípravu předškoláků ve vaší mateřské škole vedou:

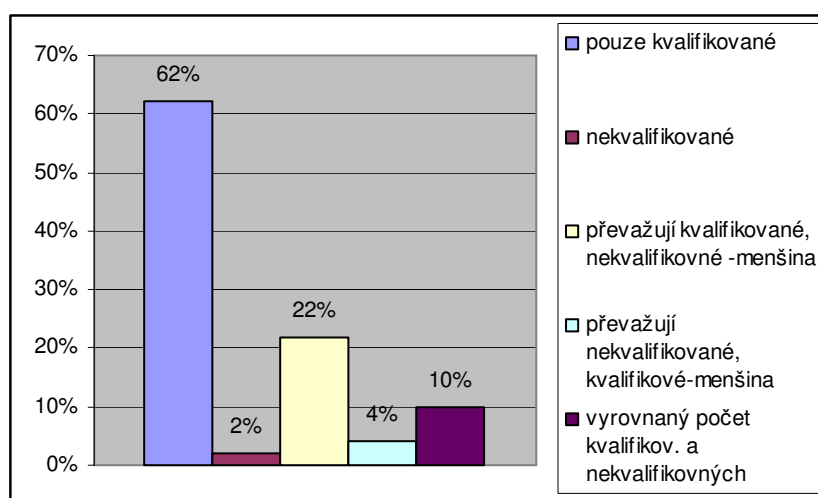
Položka zjišťovala, jaký je poměr kvalifikovaných a nekvalifikovaných pedagogů pro přípravu předškoláků v dané mateřské škole. Dotazník mohl být vyplněn respondentem, který přímo s předškoláky nepracuje. Proto byla do dotazníku zařazena tato položka.

Z šetření vyplynulo, že přípravu předškoláků vedou většinou kvalifikované učitelky. Toto uvádí 31 respondentů (62 %). 11 respondentů (22 %) uvádí, že převažují kvalifikované učitelky nad nekvalifikovanými. V pěti případech (10 %) je počet kvalifikovaných a nekvalifikovaných vyrovnaný. Pouze v jednom případě (2 %) z celkového počtu respondentů vedou přípravu nekvalifikované učitelky. Ve dvou případech (4 %) nekvalifikované učitelky převládají nad kvalifikovanými.

Tabulka č. 5 Kvalifikovanost učitelek v předškolních třídách

Kvalifikovanost	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul	Relativ.	Absol. relat.
Pouze kvalifikované	31,00	31,00	62,00	62,00
Nekvalifikované	1,00	32,00	2,00	64,00
Převažují kvalifikované, nekvalifikované -menšina	11,00	43,00	22,00	86,00
Převažují nekvalifikované, kvalifikované-menšina	2,00	45,00	4,00	90,00
Vyrovnaný počet kvalifikov. a nekvalifikovaných	5,00	50,00	10,00	100,00
Total	50		100	

Graf č. 2 Kvalifikovanost učitelek v předškolních třídách



Položka číslo 6:

Navštěvují učitelky (které vedou přípravu předškoláků) vzdělávací kurzy zaměřené např. na prevenci specifických poruch, grafomotorických dovedností, úspěšný start ve škole?

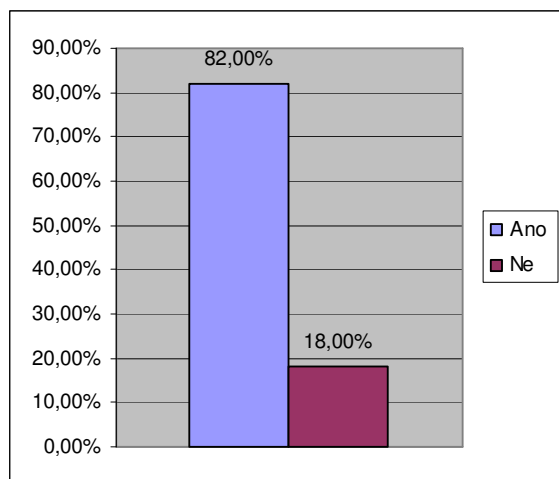
Tato položka zjišťovala, zda učitelky mateřských škol navštěvují vzdělávací kurzy zaměřené např. na prevenci specifických poruch učení, grafomotoriku,....

Z šetření vyplývá, že 82 % respondentů kurzy navštěvuje, 18 % respondentů nikoliv.

Respondenti navštěvují kurzy dle aktuální nabídky vzdělávacích center zaměřené na grafomotoriku (např. „Aby se jim dobře psalo“), školní zralost, děti s LMD, ADHD, „rizikové“ děti, rizikové dítě v MŠ, prevenci poruch učení u dětí v MŠ, kurzy „Metoda dobrého startu“, „HYPO“, kurzy Mgr. Emerlingové. Vzdělání si doplňují také samostudiem odborné literatury.

Tabulka č. 6 Návštěvnost kurzů

Návštěvnost kurzů	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	41,0	41,0	82,0	82,0
Ne	9,0	50,0	18,0	100,0

Graf č. 3 Návštěvnost vzdělávacích kurzů**Položka číslo 7:**

Vedou systematickou přípravu předškoláků ve vaší MŠ také další externí pracovníci (logoped, speciální pedagog,...)?

Tato otázka zjišťovala, zda v daných mateřských školách vedou přípravu předškoláků další externí pracovníci (logoped, speciální pedagog, psycholog,...).

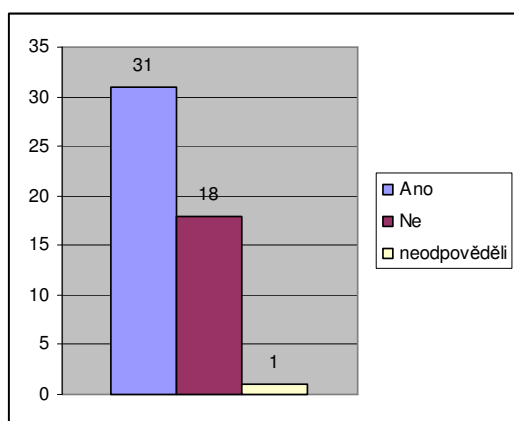
Na tuto otázku odpovědělo 31 respondentů *ano*, 18 respondentů *ne* a jeden respondent neodpověděl.

Nejvíce respondentů spolupracuje s logopedy (klinický logoped, logopedický asistent), kteří do mateřských škol docházejí např. jednou za týden a věnují se dětem individuálně. Dále spolupracují dle potřeby se speciálními pedagogy (grafomotorické kurzy, stimulační programy) a psychology (určení školní zralosti, práce s problémovým dítětem).

Tabulka č. 7 Externí pracovníci ve vedení předškoláků

Externí pracovníci	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	31,0	31,0	63,0	63,0
Ne	18,0	49,0	34,0	97,0
Neodpověděli	1,0	50,0	3,0	100,0
	50		100	

Graf č. 4 Externí pracovníci ve vedení předškoláků



Položka číslo 8:

Zaškrtněte, které z činností je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení:

Položka zjišťovala, které činnosti je dle respondentů vhodné provádět s dětmi v rámci prevence SPU. Nejvíce respondentů označilo činnosti vhodné pro rozvoj hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky, dále pak rozvoj zrakové paměti, pravolevé orientace, sluchové analýzy, syntézy a pozornosti, rozvoj zrakové diferenciaci a vedení dětí k dokončování úkolů a rozvoj předpočetních představ. Výsledky analýzy ukázaly, že pedagogové se v problematice prevence SPU orientují dobře, nezaměňují ji za pojem školní zralost, ale, jak níže potvrzují položky číslo devět a deset, prevenci se nevěnují.

Tabulka č. 8 Vhodné činnosti v rámci prevence SPU

Vhodné činnosti pro prevenci SPU	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumu.	Relativní	Relat.kumul.
Rozvoj jemné a hrubé motoriky	48	48	8,1	8,1
Rozvoj grafomotoriky	45	93	7,6	15,7
Rozvoj paměti a myšlení	43	136	7,2	22,9
Rozvoj zrakové analýzy a syntézy	42	178	7,1	30
Rozvoj zrakové paměti	42	220	7,1	37,1
Sluchová paměť a pozornost	42	262	7,1	44,2
Rozvoj pravolevé orientace	41	303	6,8	51,0
Rozvoj sluchové analýzy a syntézy	40	343	6,7	57,7
Rozvoj zrakové diferenciaci	39	382	6,5	64,2
Vedení dětí k dokončování úkolů	39	421	6,5	70,7
Rozvoj předpočetních představ	39	460	6,5	77,2
Rozvoj jazyka, vyprávění	36	496	6	83,2
Komunikativní dovednosti	24	520	4	87,2
Hlásková diskriminace	21	541	3,5	90,7
Sebeobslužné činnosti	20	561	3,4	94,1
Fonologická manipulace	18	579	3	97,1
Autoregulační činnosti	17	596	2,9	100

Položka číslo 9:

Znáte některou z metod prevence specifických poruch učení nebo některý z uvedených stimulačních programů (Metoda dobrého startu, Maxík, HYPO, Grafomotorické kurzy,...)?

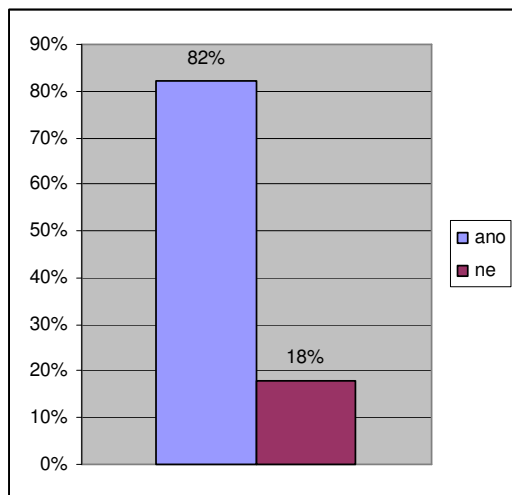
82 % respondentů (tj. 41 respondentů) uvedlo, že stimulační programy zná, 18 % respondentů (tj. 8 respondentů) uvádí, že je nezná.

Nejvíce respondentů zná různé grafomotorické programy, dále následuje „Metoda dobrého startu“, „HYPO“ a „Maxík“. Tři respondenti typ programu nespecifikovali. Konkrétní přehled uvádí Tabulka č. 10, která vyjadřuje hodnoty vzhledem k počtu opovědí. Analýza položky ukázala, že pedagogové mateřských škol konkrétní programy a metody prevence SPU znají.

Tabulka č. 9 Přehled znalosti stimulačních programů

Znalost stimulačních programů	Četnost			
	Absolutní	Absol.kum.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	41	41	82	82
Ne	9	50	18	100

Graf č. 5 Znalost stimulačních programů



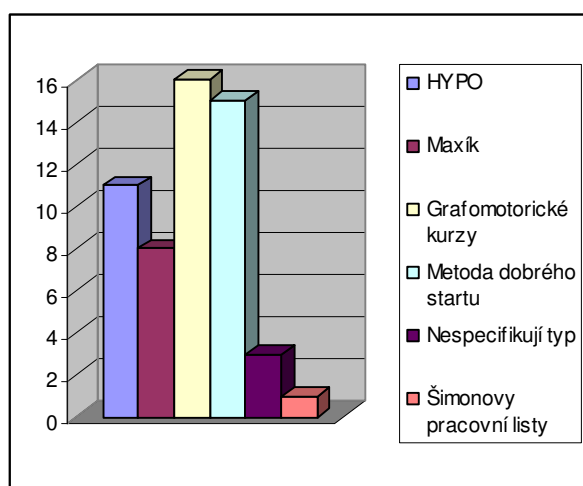
Tabulka č. 10 Přehled znalosti konkrétních stimulačních programů

Typ stimulačního programu	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul	Relativní	Relativní kum
HYPO	11,0	11,0	20,0	20,0
Maxík	8,0	19,0	14,5	34,5
Grafomotorické kurzy	16,0	35,0	30,0	64,5
Metoda dobrého startu	15,0	50,0	27,5	92,0
Nespecifikují typ	3,0	53,0	6,0	98,0
Šimonovy pracovní listy	1,0	54,0	2,0	100,0

54

100

Graf č. 6 Přehled znalosti konkrétních stimulačních programů



Položka číslo 10:

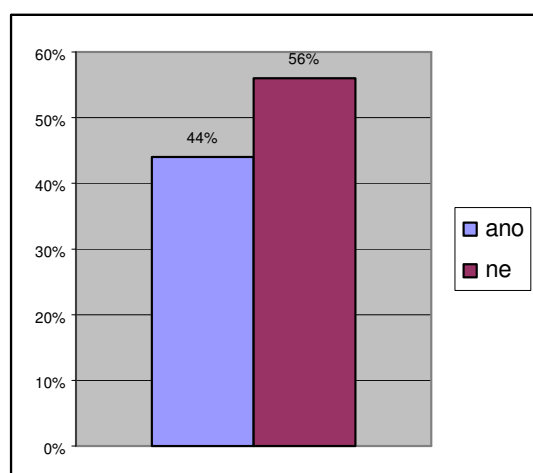
Používáte v rámci přípravy vašich předškoláků některou z výše uvedených metod?

Některé mateřské školy používají více stimulačních programů najednou (např. grafomotoriku a HYPO). 44 % respondentů (tj. 22 respondentů) uvedlo, že programy prevence využívá, 56 % respondentů (tj. 22 respondentů) uvedlo, že programy nevyužívá. Druhy jednotlivých využívaných programů jsou uvedeny v Tabulce č.12. a znázorněny Grafem č. 8. Graf vyjadřuje hodnoty vzhledem k počtu odpovědí.

Tabulka č. 11 Přehled použití stimulačních programů

Použití stimulační metody	Četnost			
	Absolut.	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	22,0	22,0	44,0	44,0
Ne	28,0	50,0	56,0	100,0

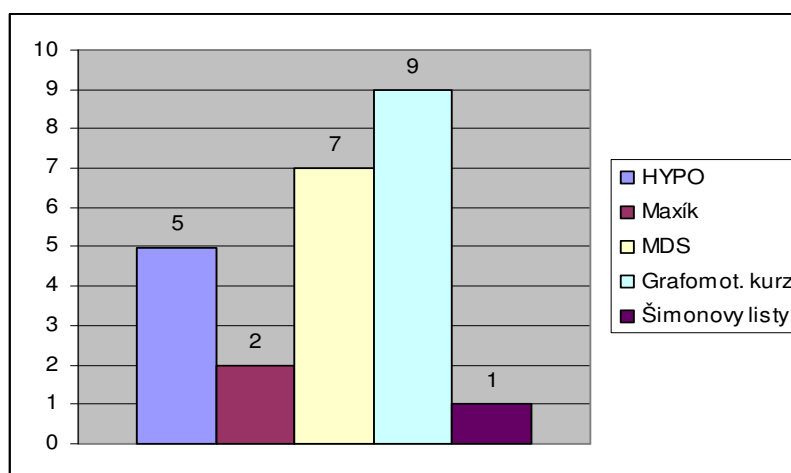
Graf č. 7 Percentuelní přehled použití stimulačních programů



Tabulka č. 12 Přehled druhů stimulačních programů

	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulativní	Relativní	Relativ.kumul.
Typ stimul. programu				
HYPO	5	5	20,8	20,8
Maxík	2	7	8,3	29,1
MDS	7	14	29,2	58,3
Grafomot. kurz	9	23	37,5	95,8
Šimonovy listy	1	24	4,2	100

Graf č. 8 Použití konkrétních stimulačních programů



Položka zjistila, že z padesáti respondentů jich nejvíce (tj. 9 respondentů, více jak 37 %) používá při práci s předškoláky různé „Grafomotorické kurzy“. Následuje 7 respondentů (více jak 29 %), kteří používají „Metodu dobrého startu“ (MDS), 5 respondentů (téměř 21 %) používá „HYPO“, 2 respondenti (více jak 8 %) používají program „Maxík“ a jeden respondent uvádí „Šimonovy pracovní listy“.

Položka číslo 11:

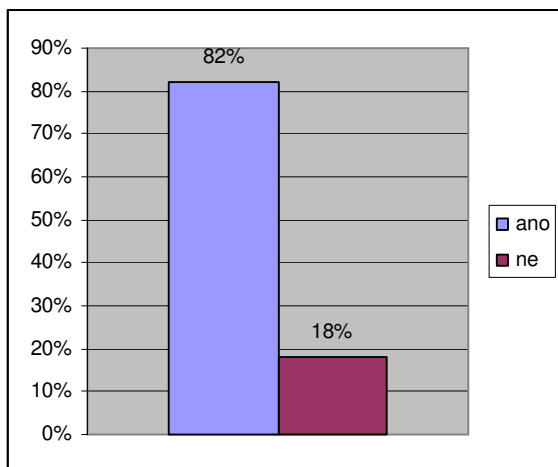
Spolupracuje vaše MŠ při přípravě předškoláků cíleně s rodiči?

Většina respondentů (82 %) s rodiči aktivně spolupracuje. Tato spolupráce je formou individuálních konzultací, zadáváním domácích úkolů pro předškoláky (rodič s dítětem doma pracuje), přednášky o prevenci poruch učení, předávání informací o dovednostech dětí, diskuse o odkladu povinné školní docházky, zapůjčení odborné literatury, kontakt na odborníky v SPC a PPP, konzultace výsledků testů školní zralosti, atd.

Tabulka č. 13 Spolupráce MŠ s rodiči

Spolupráce s rodiči	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumulativní.	Relativní	Relat.kumulat
Ano	41	41	82	82
Ne	9	50	18	100

Graf č. 9 Spolupráce MŠ s rodiči



Položka číslo 12:

Uvítala by vaše MŠ odbornou spolupráci s psychologem nebo speciálním pedagogem („vytipování problémových dětí“, určení školní zralosti, atd.)?

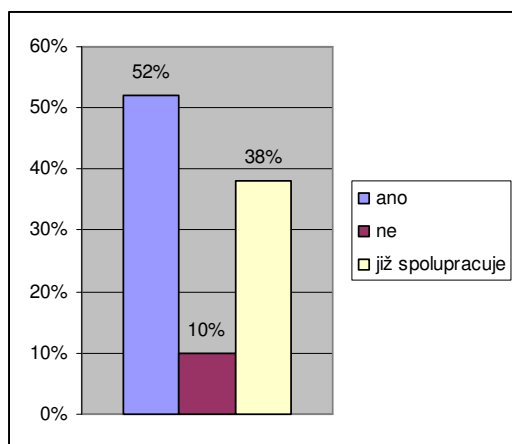
Většina respondentů (tj, 52 % respondentů) by spolupráci uvítala. Devatenáct respondentů (tj. 38 %) již s psychology, zejména z PPP a SPC, spolupracuje. Pět respondentů (tj. 10 %) nemá o spolupráci zájem.

Respondenti by měli zájem především o určení školní zralosti a větší propojení spolupráce a informovanosti.

Tabulka č. 14 Spolupráce MŠ s odborníky

Spolupráce s odborníkem	Četnost			
	Absolutní	Absol. kumulativní	Relativní	Relat.kumulativní
Ano	26	26	52	52
Ne	5	31	10	62
Již spolupracuje	19	50	38	100

Graf č. 10 Spolupráce MŠ s odborníky



Položka číslo 13:

Uved'te své postřehy, metody a zkušenosti z Vaší praxe v souvislosti s přípravou předškoláků na úspěšný start ve škole, které se Vám osobně osvědčily:

V této otevřené položce mohli respondenti doplňovat své postřehy a zkušenosti ze své přímé práce s dětmi. Na tuto položku někteří respondenti neodpověděli, proto jsou následující údaje pouze malým vzorkem. Respondenti uvedli následující možnosti: individuální přístup, systematickost, vedení předškoláků k samostatnosti a důvěře v sama sebe, k logickému myšlení, spolupráci s ostatními dětmi, návštěvy a vzájemná spolupráce se základní školou (děti nejsou novým prostředím při nástupu do ZŠ stresovány), grafomotorická příprava nebo kurzy, prožitkové učení. Naučit děti, že nejen výsledek práce je důležitý, ale i snaha. Tato položka také potvrzuje mnohá tvrzení odborníků uvedených v teoretické části práce.

2.7 Analýza dat z dotazníku pro rodiče a jejich interpretace

Kapitola podává základní informace a analýzu sledovaných výběrových souborů z řad rodičů předškolních dětí. Pro přehlednost čtenáře jsou jednotlivé charakteristiky okomentovány, popsány a četnosti vyjádřeny v tabulkách a znázorněny graficky.

Položka číslo 3:

Spolupracujete při přípravě Vašeho předškoláka s mateřskou školou?

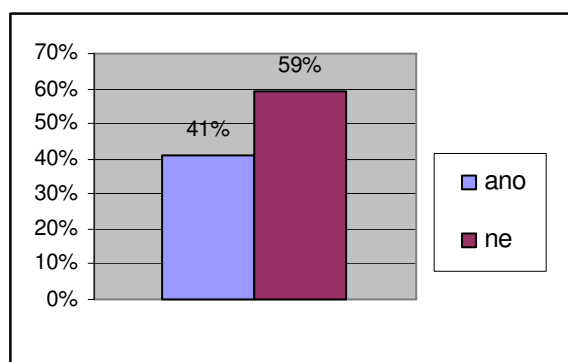
Tato položka zjišťovala, zda respondenti spolupracují s mateřskou školou v rámci přípravy svého dítěte na úspěšný start ve škole. Jak z šetření vyplývá, 41 % respondentů

s pedagogy v mateřských školách spolupracuje, 59 % nikoli. Zjištění, že s mateřskou školou spolupracuje pouze 41 % respondentů, považujeme za překvapivé. Na druhou stranu z šetření provedeného v mateřských školách vyplývá, že 82 % respondentů s rodiči spolupracuje.

Tabulka č. 17 Spolupráce respondentů s MŠ

Spolupráce s MŠ	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	9	9	41	41
Ne	13	22	59	100

Graf č. 12 Spolupráce respondentů s MŠ



Položka číslo 4:

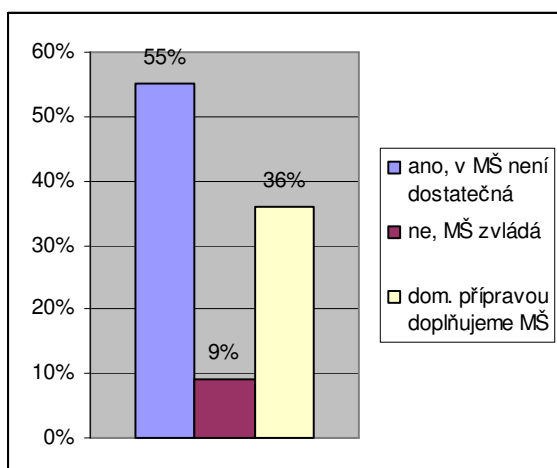
Věnujete se společně se svým dítětem přípravě na úspěšný start ve škole?

Cílem této položky bylo zjistit, kolik procent oslovených respondentů připravuje své děti na úspěšný start ve škole, a zda považují přípravu v mateřské škole za dostatečnou. Téměř 55 % respondentů (tj. 12 respondentů) uvádí, že své děti doma připravují, neboť přípravu v MŠ považují za nedostatečnou. 36 % respondentů (tj. 8 respondentů) doplňuje domácí přípravou přípravu z MŠ a pouze 9 % respondentů (tj. 2) své děti nepřipravuje, neboť považují přípravu v MŠ za dostatečnou.

Tabulka č. 18 Domácí příprava

Příprava doma	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano, v MŠ není dostatečná	12	12	54,5	54,5
Ne, MŠ zvládá	2	14	9,1	63,6
Domácí přípravou doplňujeme MŠ	8	22	36,4	100

Graf č. 13 Domácí příprava



Položka číslo 5:

Pracujete s dítětem doma sami nebo pod odborným vedením, např. speciálního pedagoga nebo logopeda?

Cílem položky bylo zjistit, zda respondenti zvládají přípravu svých dětí doma sami a pracují např. dle dostupných publikací na trhu (pracovní sešity a listy, časopisy,...), nebo v přípravě spolupracují s odborníky. Tabulka č. 19, Tabulka č. 20 a Graf č. 14 ukazují percentuelní rozdělení odborníků dle počtu odpovědí respondentů. Někteří respondenti pracují jak pod vedením logopeda, tak pod vedením speciálního pedagoga. 42 % respondentů spolupracuje s logopedy formou návštěv v logopedických ambulancích (toto bylo potvrzeno rozhovorem s respondenty). 58 % respondentů spolupracuje se speciálním pedagogem.

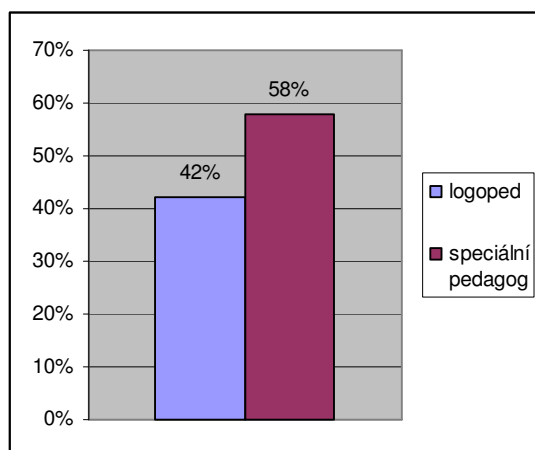
Tabulka č. 19 Domácí příprava

Práce pod odborným vedením	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Ano	21	21	95,5	95,5
Ne	1	22	4,5	100

Tabulka č. 20 Odborné vedení

Odborník	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Logoped	13	13	42	42
Speciální pedagog	18	31	58	100

Graf č. 14 Odborné vedení



Položka číslo 6:

Jakým způsobem pracujete?

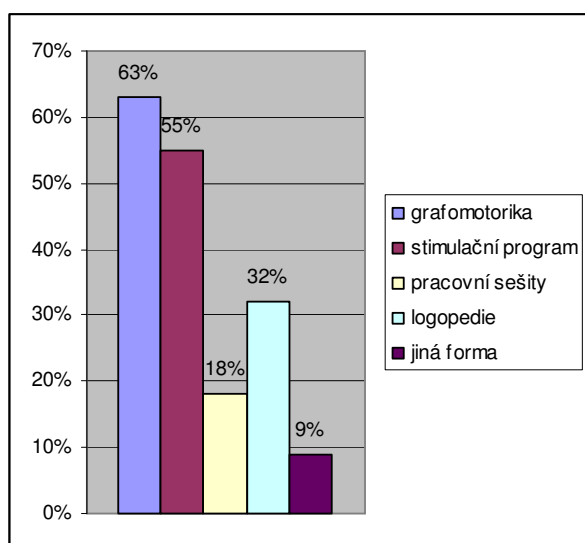
Položka zjišťovala, jakým způsobem, s jakými pomůckami dotázaní respondenti pracují při přípravě svých dětí. Nejvíce respondentů (63 %) připravuje děti po stránce grafomotoriky. Následuje 55 % respondentů, kteří připravují své děti pomocí stimulačních programů. 32 % respondentů uvádí, že se věnuje logopedické přípravě, 18 % respondentů pracuje s různými pracovními sešity a 9 % respondentů uvádí, že volí jinou formu přípravy. Percentuelní vyjádření vzhledem k počtu respondentů uvádí Graf č. 15.

Tabulka č. 21 znázorňuje hodnoty dle počtu odpovědí. Z položky vyplývá, že respondenti se s dětmi mohou věnovat více oblastem zároveň. Grafy č. 15 a č. 16 znázorňují položku vzhledem k počtu respondentů.

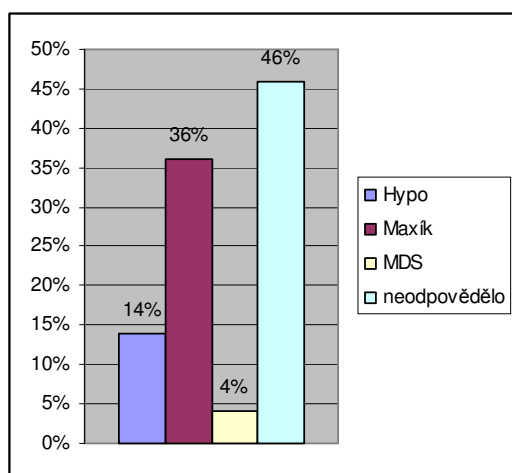
Tabulka č. 21 Způsob přípravy

Způsob přípravy	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Grafomotorika	14	14	35,8	35,8
Stimulační program	12	26	30,7	66,5
Pracovní sešity	4	30	10,3	76,8
Logopedie	7	37	18	94,8
Jiná forma	2	39	5,2	100

Graf č. 15 Způsob přípravy



Graf č. 16 Druh stimulačního programu



Uvedené hodnoty v grafu byly oproti hodnotám v Tabulce č. 21 zaokrouhleny.

Položka číslo 7:

Jak často a kolik času společně přípravě věnujete?

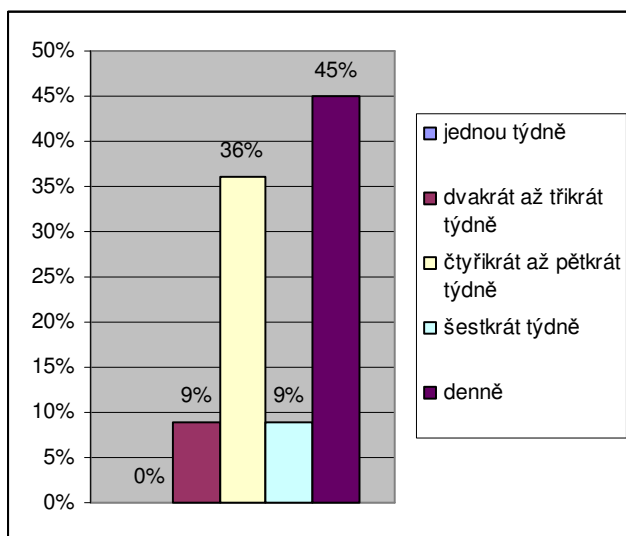
Položka zjišťovala, kolik času jsou respondenti ochotni a mohou věnovat svým dětem při přípravě na úspěšný start ve škole. Nejvíce respondentů (45 % resp.) pracuje se svými dětmi denně, v časovém rozmezí od 10 minut až po jednu hodinu. Z nich 5 respondentů uvádí, že pracuje cca 30 minut denně.

Další nejpočetnější skupinu (8 respondentů, tj. 36 %) tvoří respondenti, kteří pracují se svými dětmi čtyřikrát až pětkrát týdně. Dva respondenti (tj. 9 %) uvádí, že pracují s dětmi šestkrát týdně a stejný počet respondentů pracuje s dětmi dvakrát až třikrát týdně. Percentuelně toto vzhledem k počtu respondentů znázorňuje Graf č. 17.

Tabulka č. 22 Čas věnovaný přípravě

Čas věnovaný přípravě	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Jednou týdně	0	0	0	0
Dvakrát až třikrát týdně	2	2	9,1	9,1
Čtyřikrát až pětikrát týdně	8	10	36,4	45,5
Šestkrát týdně	2	12	9,1	54,6
Denně	10	22	45,4	100

Graf č. 17 Čas věnovaný přípravě



Položka číslo 8:

Zaměřujete se konkrétně na nějakou oblast rozvoje a přípravy Vašeho dítěte?

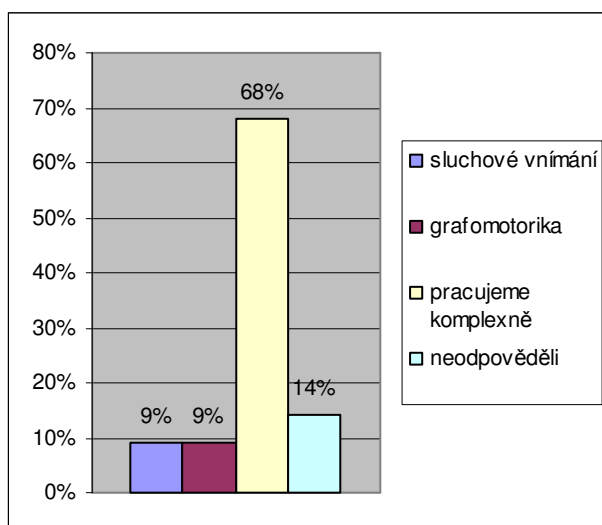
Respondenti měli na výběr oblast sluchového vnímání, paměti, sluchovou analýzu-syntézu, zrakové vnímání, paměť, pravolevou orientaci či mohli doplnit jiné oblasti. Druhou možností bylo zaškrtnutí komplexní přípravy.

Z šetření vyplývá, že největší počet respondentů (68 %) se snaží připravovat své děti komplexně. 9 % respondentů se zaměřuje na rozvoj sluchového vnímání a grafomotoriky a 3 respondenti tuto položku nevyplnili.

Tabulka č. 23 Přehled oblastí rozvoje

Konkrétní oblast rozvoje	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Sluchové vnímání	2	2	9,1	9,1
Grafomotorika	2	4	9,1	18,2
Pracujeme komplexně	15	19	68,1	86,3
neodpověděli	3	22	13,7	100

Graf č. 18 Přehled oblastí rozvoje



Hodnoty v uvedeném Grafu č. 18 byly vzhledem k hodnotám Tabulky č. 23 zaokrouhleny.

Položka číslo 9:

Jaká činnost se Vašemu dítěti z přípravy nejvíce líbí, dělá ji nejraději?

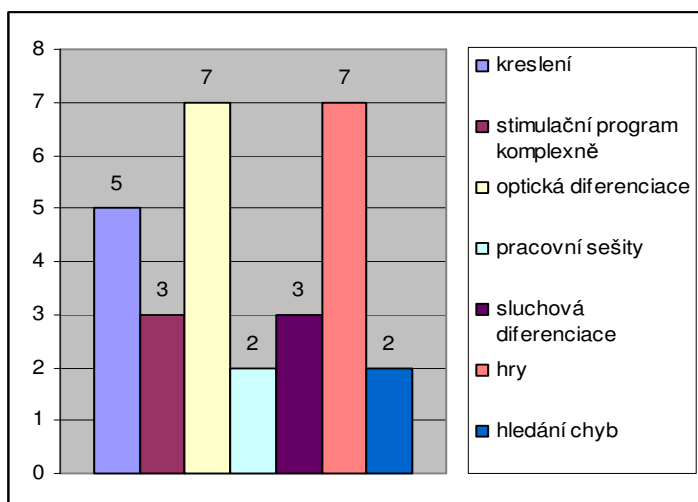
Cílem položky bylo zjistit, jaké formě dávají děti při přípravě a „práci“ s rodiči přednost, kterou preferují.

Z šetření a analýzy dotazníků vyplývá, že děti nejvíce preferují přípravu formou her (např. pexeso, domino, Kimovy hry, Člověče, nezlob se). Dále děti projevují zájem o rozvoj zrakové diferenciacce, rády kreslí. Tři respondenti uvádějí, že jejich děti baví práce se Stimulačním programem. Následují pak pracovní sešity.

Tabulka č. 24 Přehled činností, které děti preferují

Druh činnosti, kt. se dítěti líbí	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Kreslení	5	5	18	18
Stimulační program komplexně	3	8	10	28
Optická diferenciacce	7	15	24	52
Pracovní sešity	2	17	7	59
Sluchová diferenciacce	3	20	10	69
Hry	7	27	24	93
Hledání chyb	2	29	7	100

Graf č. 19 Přehled činností, které děti preferují



Položka číslo 10:

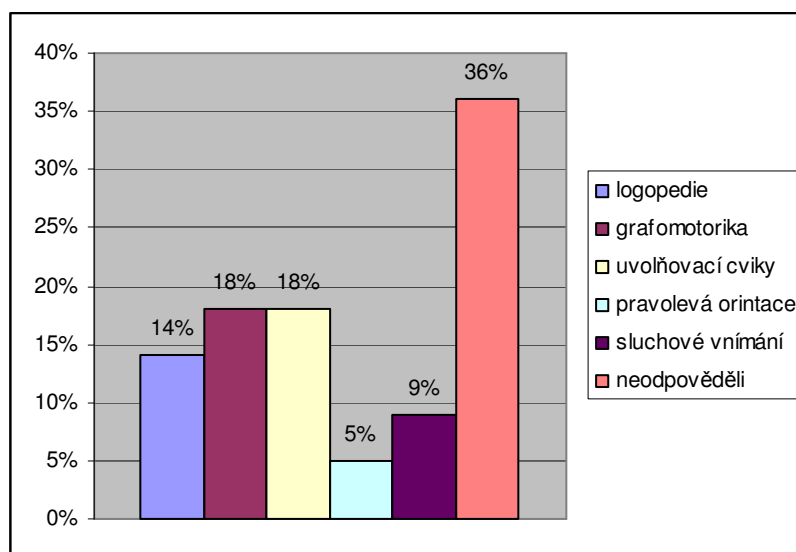
Jakou činnost Vaše dítě z přípravy dělá naopak nerado?

Na tuto položku osm respondentů neodpovědělo, čtyři respondenti uvádějí, že jejich děti nebaví grafomotorická a uvolňovací cvičení. Tři respondenti uvádějí, že jejich děti nerady procvičují logopedii. Dále následuje sluchové vnímání, které uvádějí jako neoblíbenou činnost dětí dva respondenti a pouze jeden respondent uvedl, že jeho dítě nebaví cvičení na pravolevou orientaci.

Tabulka č. 25 Přehled činností, které děti nepreferují

Činnost kt. dělá dítě nerado	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Neodpověděli	8	8	36,4	36,4
Logopedie	3	11	13,6	50,0
Grafomotorika	4	15	18,2	68,2
Uvolňovací cviky	4	19	18,2	86,4
Pravolevá orientace	1	20	4,5	90,9
Sluchové vnímání	2	22	9,1	100

Graf č. 20 Přehled činností, které děti nepreferují



Hodnoty v grafu byly pro větší přehlednost zaokrouhleny.

Položka číslo 11:

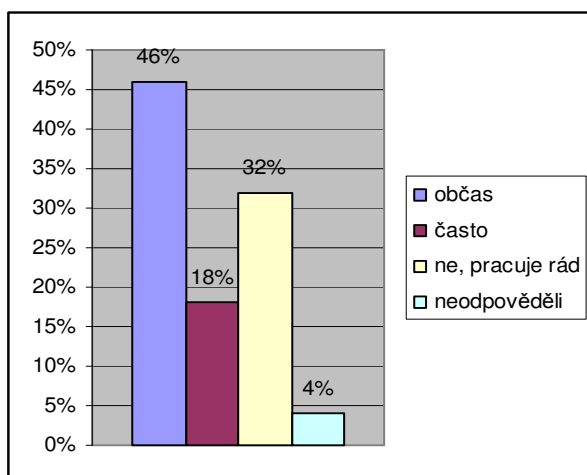
Je nutné Vaše dítě ke společné práci motivovat, musíte ho přemlouvat, aby šlo s Vámi pracovat?

Cílem této položky bylo zjistit, jaký mají děti vztah ke společné práci s rodiči, zda „pracují“ s rodiči rády, nemusí je rodiče přemlouvat, nebo zda naopak nerady cvičí, a rodiče je proto musí občas/často k práci vhodným způsobem motivovat. Z šetření vyplývá, že 46 % respondentů občas děti k práci přemlouvá, 18 % respondentů musí děti přemlouvat často, 32 % respondentů uvádí, že jejich děti pracují rády a nemusí je přemlouvat. Odpovědi na tuto položku mohou být velmi subjektivní a nelze je zobecňovat, neboť rodiče nemusí přiznat to, že jejich dítě pracuje nerado a musí ho k práci často nutit. Případně dítě cvičí nerado, ale udělá to, protože to rodiče přikazují.

Tabulka č. 26 Přehled motivace

Motivace, přemlouvání k práci	Četnost			
	Absolutní	Absol.kumul.	Relativní	Relat.kumul.
Občas	10	10	46	46
Často	4	14	18	64
Ne, pracuje rád	7	21	32	96
Neodpověděli	1	22	4	100

Graf č. 21 Přehled motivace



Položka číslo 12:

Vaše postřehy, metody a zkušenosti ze společné práce s Vaším dítětem, které se Vám osobně nejvíce osvědčily:

Tato položka byla formou otevřené otázky na kterou oslovení respondenti mohli, ale také nemuseli odpovídat. Tuto položku vyplnilo pouze 8 respondentů.

Nejvíce respondentů v této položce uvádí, že se jim osvědčila odměna formou např. pochvaly, sladkosti, slíbená společná hra s rodiči, malý dárek za delší období cvičení. Také se osvědčilo převedení cvičení do formy hry, společná práce celé rodiny, povzbuzování a použití zajímavých pomůcek, které děti k práci více motivují

2.8 Ověření platnosti stanovených předpokladů

Pro přijetí či zamítnutí předpokladů byla zpracována a vyhodnocena výše uvedená sebraná data v dotazníkovém šetření.

Předpoklad č.1: Lze předpokládat, že ve více než 50 % oslovených mateřských škol nejsou cíleně používány metody prevence specifických poruch učení.

Na základě zpracovaných dat z položky číslo deset dotazníku pro pedagogy mateřských škol lze přijmout tento předpoklad. Jak z analýzy této položky (Tabulka č. 11 a Graf č. 7) jednoznačně vyplývá, 56 % oslovených respondentů cíleně metody prevence specifických poruch učení nepoužívá, ačkoliv tyto metody, jak vyplývá z analýzy položky číslo devět (Tabulka č. 9 a Grafu č. 5), 82 % respondentů zná.

Závěr: Předpoklad č. 1 přijímáme.

Předpoklad č.2: Lze předpokládat, že více jak 80 % oslovených mateřských škol dostatečně nepřipravuje děti pro vstup do první třídy základní školy.

Na základě zpracovaných dat z položky číslo čtyři dotazníku pro pedagogy mateřských škol lze tento předpoklad zamítnout. Analýzou sebraných dat bylo zjištěno, že se učitelky přípravou předškoláků během výuky v mateřské škole aktivně zabývají. Jako formu přípravy předškoláků na úspěšný start ve škole volí nejčastěji pracovní sešity, pracovní listy, grafomotorická cvičení a případně stimulační programy (viz Tabulka č. 4 a Graf č. 1). Položka ovšem neanalyzuje kvalitu přípravy, a proto, ačkoliv se učitelky přípravou dostatečně zabývají, mohou jít děti do školy přesto nepřipravené. Kvalitě přípravy předškoláků by se mohl věnovat další průzkum. Tím, že nebyl předpoklad potvrzen, je nutno poukázat na možný nedostatek vhodné formulace položky. Je nutné také podotknout, že odpovědi na tuto položku mohly být ovlivněny snahou respondentů odpovědět co nejlépe, ačkoliv byl dotazník anonymní.

Závěr: Předpoklad č. 2 zamítáme.

Předpoklad č. 3: Respondenti oslovených mateřských škol mají povědomí o činnostech, které je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení.

Na základě zpracovaných dat z položky číslo osm dotazníku pro pedagogy mateřských škol lze přijmout tento předpoklad. Analýzou sebraných dat (viz. Tabulka č. 8) bylo zjištěno, že pedagogové mateřských škol mají povědomí o činnostech, které je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení. Výsledky analýzy ukázaly, že pedagogové se v problematice prevence specifických poruch učení orientují dobře, nezaměňují ji za pojem školní zralost, ale, jak potvrdila analýza položek číslo osm a devět, prevenci se během běžné výuky v mateřské škole dostatečně nevěnují.

Závěr: Předpoklad č. 3 přijímáme.

Předpoklad č. 4: Většina rodičů, kterým byla nabídnuta možnost přípravy předškoláků pomocí stimulačních programů, tuto možnost aktivně využívá ve formě individuální práce doma pod odborným vedením.

Na základě zpracovaných dat z položky číslo pět dotazníku pro rodiče předškoláků lze přijmout tento předpoklad. Analýzou sebraných dat bylo zjištěno, že rodiče možnost aktivní spolupráce s odborníkem v přípravě dítěte na úspěšný start využívají. Toto tvrzení dokládá Tabulka č. 19. Rodiče nejvíce vyhledávají spolupráci s logopedy a speciálními

pedagogy. Tabulka č. 20 a Graf č. 14 ukazují percentuelní rozdělení odborníků dle počtu odpovědí respondentů. Někteří respondenti pracují jak pod vedením logopeda, tak pod vedením speciálního pedagoga. 42 % respondentů spolupracuje s logopedy formou návštěv v logopedických ambulancích, ve kterých se logopedi vedle nápravy dyslalie zaměřují také na rozvoj slovní zásoby, sluchového vnímání, sluchové paměti, tedy oblastí, které jsou nezbytné pro zvládnutí čtení a psaní. Toto tvrzení bylo potvrzeno rozhovorem s respondenty a logopedy. Se speciálním pedagogem spolupracuje 58 % respondentů. Tato spolupráce je formou individuálních návštěv, konzultací (jednou za čtrnáct dní až jednou za měsíc dle závažnosti problému), kdy si rodič přebírá úkoly, které následně s dítětem doma procvičuje.

Závěr: Předpoklad č. 4 přijímáme.

Předpoklad č. 5: Oslovení rodiče se domnívají, že příprava na úspěšný start ve škole a prevence specifických poruch učení není v mateřské škole dostatečná, a proto je nutné věnovat se přípravě individuálně doma.

Na základě zpracovaných dat z položky číslo čtyři dotazníku pro rodiče předškoláků lze přijmout tento předpoklad. Téměř 55 % respondentů (tj. 12 respondentů) uvádí, že své děti na úspěšný start ve škole doma připravují, neboť přípravu v mateřské škole považují za nedostatečnou. Domácí prací přípravu v mateřské škole doplňuje 36 % respondentů (tj. 8 respondentů). Pouze 9 % respondentů (tj. 2 respondenti) své děti doma nepřipravuje, neboť považuje přípravu v MŠ za dostatečnou. Z tohoto vyplývá, že přípravě doma se věnuje celkem 91 % respondentů – viz Tabulka č. 18 a Graf č. 13.

Závěr: Předpoklad č. 5 přijímáme.

2.9 Shrnutí výsledků praktické části a diskuse

Výzkum práce byl zaměřen na zmapování situace používání metod a forem prevence specifických poruch učení a přípravy předškoláků na úspěšný start ve škole během výuky v mateřských školách a během individuální přípravy doma.

Na náhodném a nenáhodném vzorku pedagogů a rodičů předškoláků byly ověřeny prostřednictvím nestandardizovaných dotazníků preference využívaných metod a forem práce pedagogy a rodiči při přípravě předškoláků v rámci prevence specifických poruch učení.

Základní výzkumné otázky byly položeny následujícím způsobem: Jak se liší metody prevence specifických poruch učení? Jak a v jaké míře jsou tyto metody používány v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma? Na otázku, jak se liší metody prevence SPU, odpovídá teoretická část práce. Cílem dílčího výzkumu bylo zjistit, do jaké míry respondenti metody prevence znají a v jaké míře je pak aplikují během výuky v mateřské škole.

Z analýzy šetření vyplynulo, že ačkoliv pedagogové mateřských škol povědomí o činnostech, které je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení, mají, v problematice metod prevence specifických poruch učení se orientují, přesto se ale prevenci během běžné výuky v mateřské škole dostatečně nevěnují. 82 % respondentů z řad pedagogů zná metody prevence a stimulační programy, přesto je 56 % respondentů aktivně nevyužívá. Je tedy otázkou, co způsobuje, že ačkoliv pedagogové stimulační programy znají, aktivně je během výuky nepoužívají. Na tuto otázku by mohl odpovědět v budoucnosti cílený průzkum a některé změny v tomto směru jsou nastíněny níže v navrhovaných doporučeních.

Jak uvádí teoretická část práce, je možné některé stimulační programy (jako např. Metoda dobrého startu, Maxík, HYPO) případně některé prvky z nich, provádět i skupinovou formou během dopolední výuky pro všechny děti nebo formou skupinových kurzů (v dopoledních či odpoledních hodinách) pro ty děti, které např. vykazují největší míru oslabení dílčích funkcí. Kurzy je možné také vést formou rodič–dítě.

Nutnost účelné prevence v mateřských školách, která má daleko širší důsledky než jen prevenci SPU, mohou podtrhnout také slova Věry Pokorné (1997, s. 212): „*Není zapotřebí zdůrazňovat, že nejlepší nápravou specifických poruch učení je těmto poruchám předcházet. Předcházet těmto poruchám učení znamená nejen předcházet výukovým obtížím, ale jejich negativním následkům, jako je ztráta motivace k učení, později nesystematickým vědomostem s velkými mezerami ve výuce, neporozumění nové látce apod. Znamená to i předcházet poruchám koncentrace pozornosti, poruchám chování a neurotickým obtížím dítěte.*“ Jak z teoretické části práce vyplývá, teorii a praxi prevence specifických poruch učení se věnuje mnoho autorů. Z nich lze namátkou vybrat např. knihy: *Dyslexie v předškolním věku* od Olgy Zelinkové, *Předcházíme poruchám učení* od Brigitte Sindelarové, *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem* od Anny Kucharské a Daniely Švancarové. V těchto a mnohých dalších publikacích se mohou pedagogové mateřských škol, ale také rodiče dozvědět, jakou formou a metodami lze s dětmi rámci prevence SPU účinně pracovat. Knihkupectví Portál, Computer Press, Dys-

centrum Praha, aj. nabízí širokou nabídku kvalitních publikací, které se zaměřují na náměty pro práci s předškoláky nejen v oblasti prevence SPU.

Pedagogové mateřských škol by v této souvislosti mohli být nápomocni rodičům v doporučení kvalitních publikací, neb jak bylo ověřeno rozhovory s rodiči, rodiče se často v této široké nabídce dostatečně neorientují.

Další předpoklad, který vycházel z toho, že více jak 80 % oslovených mateřských škol dostatečně nepřipravuje děti pro vstup do první třídy základní školy, byla zamítnut. Analýzou sebraných dat bylo zjištěno, že se učitelky přípravou předškoláků během výuky v mateřské škole aktivně zabývají. Jako formu přípravy předškoláků na úspěšný start ve škole volí nejčastěji pracovní sešity, pracovní listy, grafomotorická cvičení, případně stimulační programy. Položka ovšem neanalyzuje kvalitu této přípravy. Ačkoliv se učitelky přípravou dostatečně zabývají, mohou jít děti do školy přesto nepřipravené. Kvalitě přípravy předškoláků by se mohl věnovat další průzkum. Tím, že nebyl předpoklad potvrzen, je nutno poukázat na možný nedostatek vhodné formulace položky a také je přes anonymitu dotazníku nutné vzít v úvahu fakt, že respondenti v zájmu „být lepší pedagog a vyhovět“ mohli údaje záměrně zkreslit. K vytvoření tohoto předpokladu vedl autorku práce fakt, a také vlastní zkušenost s tím, že i přes snahu pedagogů je příprava dětí v mateřské škole rodiči považována za nedostatečnou. Toto tvrzení dokládá také zjištění, že téměř 55 % respondentů připravuje své děti doma na úspěšný start ve škole, neboť přípravu v mateřské škole považují za nedostatečnou (viz Tabulka č. 18). Domácí práci přípravu v mateřské škole doplňuje 36 % respondentů (tj. 8 respondentů). Pouze 9 % respondentů (tj. 2 respondenti) své děti doma nepřipravuje, neboť považuje přípravu v MŠ za dostatečnou. Z tohoto vyplývá, že přípravě doma se věnuje celkem až 91 % respondentů. Nutno zde ovšem poukázat, že vzorek respondentů z řad rodičů byl malý a nenáhodný. Proto nelze toto tvrzení dále generalizovat. Připravenost a kompetence svých dětí na úspěšný start ve škole si mohou sami rodiče ověřit v široké nabídce publikací (např. *Budeme mít prvňáčka* od J. Kopáčkové, *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* autorka J. Budíkové a P. Krušinové, *Diagnostika dítěte předškolního věku*, *Školní zralost* od J. Bednářové, atd.). V případě, že si rodiče nejsou jisti mírou školní připravenosti na školní docházku u svého dítěte, mohou požádat speciální pedagogy a psychology v SPC nebo PPP o diagnostiku školní zralosti. Odborník v SPC nebo PPP by jim měl také v případě potřeby doporučit následnou přípravu. Právě také v poradnách by měli mít rodiče možnost využít širokou nabídku stimulačních programů a grafomotorických kurzů pro předškoláky.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že ačkoliv se přípravě předškoláků věnují především kvalifikovaní pedagogové, jejich zájem o doplňování vzdělávání v rámci kurzů určených např. prevenci SPU, dětem s ADHD, rizikovým dětem je poměrně velký. Z šetření vyplývá, že 82 % respondentů kurzy navštěvuje, 18 % respondentů nikoliv. Zde je ovšem nutné připomenout, že respondenti v této položce mohli data zkreslit ve snaze o „lepší“ obraz svého vzdělávání, které jim ukládá také Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. V něm je v § 24 uvedeno: *„Pedagogičtí pracovníci mají po dobu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.“*

Většina rodičů, kterým byla nabídnuta možnost přípravy předškoláků pomocí stimulačních programů, tuto možnost aktivně využívá ve formě individuální práce doma pod odborným vedením. Data k ověření tohoto tvrzení byla získána z dotazníku pro rodiče. Analýzou dat bylo zjištěno, že rodiče možnost aktivní spolupráce s odborníkem v přípravě svého dítěte na úspěšný start využívají. Rodiče nejvíce vyhledávají spolupráci s logopedy a speciálními pedagogy. Někteří respondenti pracují jak pod vedením logopeda, tak pod vedením speciálního pedagoga (viz Tabulky č. 19 a 20). 42 % respondentů spolupracuje s logopedy formou návštěv v logopedických ambulancích, ve kterých se logopedi vedle nápravy dyslalie zaměřují také rozvoj slovní zásoby, sluchového vnímání, sluchové paměti, tedy oblastí, které jsou nezbytné pro zvládnutí čtení a psaní a souvisí také s problematikou prevence SPU. Toto tvrzení bylo zároveň potvrzeno rozhovorem s respondenty a logopedy. Se speciálním pedagogem spolupracuje 58 % respondentů. Tato spolupráce je převážně formou individuálních návštěv a konzultací (jednou za čtrnáct dní až jednou za měsíc dle závažnosti problému), kdy si rodič přebírá úkoly, které následně s dítětem doma procvičuje. Rodiče s dětmi, dle míry problémů, pracují podle stimulačních programů jako je např. „Maxík“, HYPO a navštěvují grafomotorický kurz. Jednotlivé kurzy a programy jsou popsány v teoretické části práce.

Překvapivé zjištění vyplynulo z porovnání výsledů sebraných dat z položek číslo jedenáct dotazníku pro pedagogy (viz. Příloha č. 1) a položky č. 3 dotazníku pro rodiče předškoláků (viz Příloha č. 2).

Z výsledků vyplynulo, že 82 % respondentů z řad mateřských škol s rodiči aktivně spolupracuje. Jako formu spolupráce uvádí: individuální konzultace, zadávání domácích úkolů pro předškoláky (rodič s dítětem doma pracuje), přednášky o prevenci poruch učení,

předávání informací o dovednostech dětí, diskuse o odkladu povinné školní docházky, zapůjčení odborné literatury, kontakt na odborníky v SPC a PPP, konzultace výsledků testů školní zralosti,...

Na druhé straně z výsledků analýzy dat dotazníku pro rodiče vyplývá, že s mateřskou školou v rámci přípravy svého dítěte na úspěšný start ve škole spolupracuje pouze 41 % respondentů. Zde je ale nutné poukázat, že vzorek respondentů – pedagogů je v nepoměru ke vzorku z řad rodičů. Tím mohlo dojít ke zkreslení výsledků. Jistý náhled a obraz o dané situaci nám to ovšem podává. Toto zjištění by bylo možné také dále rozpracovat v budoucím průzkumu.

3 ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce a průzkumu bylo analyzovat používání metod a forem prevence specifických poruch učení v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma a zjistit, zda a v jaké míře jsou tyto metody v průběhu vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách aplikovány.

Práce je systematicky strukturována do dvou hlavních tematických celků, části teoretické a části praktické. První část se věnuje předškolnímu období dítěte, významu předškolního vzdělávání, školní připravenosti a zralosti. Dále se zaměřuje na školní zralost a připravenost. Tato část nabízí bližší informace o těchto termínech. Následuje vymezení termínu specifických poruch učení, druhy specifických poruch učení a příčiny jejich vzniku. Poslední část teoretické práce tvoří přehled metod a programů určených prevenci specifických poruch učení.

Druhá, praktická, část práce se týká situace přípravy předškoláků na vstup do základní školy, znalosti a využívání metod a programů prevence specifických poruch učení při výuce v mateřských školách. Sběr dat proběhl dvojím způsobem. První byl proveden na náhodném výběru respondentů po celém Česku z řad pedagogů v předškolních třídách. Druhý sběr dat byl proveden na nenáhodném souboru respondentů z řad rodičů předškolních dětí. Celkovou skupinu respondentů tvořilo padesát pedagogů a dvacet dva rodičů. Při vyplňování dotazníků mohlo dojít k promítnutí osobního subjektivního pohledu a názoru respondentů do odpovědí.

Ze stanovených pěti předpokladů byly čtyři předpoklady přijaty a jeden předpoklad zamítnut. Můžeme tedy konstatovat, že stanoveného cíle bakalářské práce – zmapovat používání metod a forem prevence specifických poruch učení v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma a zjistit, zda a v jaké míře jsou tyto metody v průběhu vzdělávání předškolních dětí v mateřských školách aplikovány, bylo dosaženo. Zde je třeba zdůraznit, že vzorek respondentů z řad pedagogů a rodičů nebyl natolik reprezentativní, aby bylo možné získané výsledky průzkumu plošně aplikovat na celou zkoumanou populaci a výsledky tak nelze generalizovat.

Důvodem pro sepsání práce byl fakt, že prevenci SPU a jednotlivým dílčím oblastem školní zralosti není věnována v rámci předškolního vzdělávání dostatečná pozornost, jak dokazuje každodenní praxe učitelů základních škol, zejména v průběhu prvního ročníku školní docházky.

Prevenici SPU je proto nutné mnohem více integrovat do klíčových kompetencí předškolního vzdělávání v rámci Školních vzdělávacích plánů. Tato myšlenka je dále rozvedena v kapitole 4 Navrhovaná doporučení.

Jak ze slov Olgy Zelinkové vyplývá, problematika dyslexie a poruch učení není jen otázkou základní školy, ale je otázkou předškolního období i dospělosti: „*V průběhu života ovlivňuje dyslexie člověka různou měrou. Pokud se rodiče zajímají o předškolní vývoj svého dítěte nedostatečně, nemohou tušit, že jejich syn nebo dcera možná patří mezi rizikové právě z hlediska této poruchy učení.*“ (Zelinková, 2008, s. 30)

Až na základě toho, že pedagogové mateřských škol a rodiče předškoláků budou dobře znát problematiku školní zralosti, budou si uvědomovat možná rizika specifických poruch učení nejen pro vzdělávání na prvním stupni základní školy, ale pro celkové budoucí vzdělávání dítěte, mohou se kvalitní prevenci v praxi a přípravě dítěte adekvátně věnovat. Z toho vyplývá nutnost zvolení adekvátních forem a metod prevence specifických poruch učení, aby šly děti do základní školy dostatečně připravené.

Přínos zpracování této bakalářské práce shledáváme v odhalení problematiky specifických poruch učení a jejich prevence přímo v praxi, která ukázala, že metody prevence nejsou ve velké míře ve výuce předškolních dětí v mateřských školách používány. Práce zároveň může uceleným způsobem informovat rodiče a pedagogy mateřských škol o možnostech a formách připravenosti a přípravy dítěte na úspěšný start ve škole. Toto považuji také za největší přínos pro mou budoucí pedagogickou praxi. Bylo by jistě zajímavé provést obdobný kvantitativní nebo kvalitativní průzkum např. za dalších 5 let na větším počtu respondentů, a tím zjistit, zda se situace v používání metod prevence a připravenosti žáků na úspěšný start ve škole v praxi zlepšila a zkvalitnila. Kvantitativní průzkum by v tomto případě mohl vést ke generalizaci sebraných dat a komplexnímu pohledu na výuku v mateřských školách. Kvalitativní průzkum by mohl být proveden na základních školách, kde by mohla být ověřena míra a kvalita připravenosti žáků na vstup do první třídy základní školy.

4 NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ

Na základě výše uvedených výsledků výzkumu a diskuse lze shrnout a doporučit pro praxi v mateřských školách a při individuální přípravě doma jako nejpodstatnější **následující opatření**, která se v sociální, psychologické, pedagogické a speciálně pedagogické oblasti vzájemně prolínají.

Sociální oblast

V této oblasti je potřeba se zaměřit na osvětu a propagaci prevence specifických poruch učení poradenskými pracovníky přímo v mateřských školách. Zde je možné zvolit např. formu přednášky pro pedagogy a rodiče, a tím se snažit zavést aktivní používání preventivních a stimulačních programů pro předškoláky (jejichž nabídka, jak dokládá teoretická část práce, je široká). Tyto stimulační programy by mohly být zavedeny již během dopolední výuky formou kurzů pro děti nebo v odpoledních hodinách přímo v mateřské škole formou rodič – dítě. V případě skupinového kurzu pro děti ve formě rodič – dítě je třeba rodiče vhodně informovat o přednostech přípravy (viz závěr kapitoly 1.12 Metody a programy prevence) a také je vhodně pro tuto spolupráci motivovat. Motivovat se pak mohou i rodiče navzájem. Určitá výhoda této skupinové práce, kde je více rodičů a dětí, je spatřována zároveň v tom, že rodiče vidí, že „jejich dítě a oni v tom nejsou sami“, že ne pouze jejich dítě potřebuje speciálnější přípravu na školu. Velkou oporou by zde měl být pedagog mateřské školy. Ten samotný může být školitelem nebo vzájemným prostředníkem mezi rodiči a externím pracovníkem, který stimulační kurz provádí.

V této souvislosti je potřeba, aby rodiče byli dostatečně a vhodným způsobem pedagogickými pracovníky školy, případně externími pracovníky (logopedy, psychology, speciálními pedagogy) upozorněni na to, že poruchy učení nezasahují jen do školního věku, ale také v dospělosti mohou velice citelně zasáhnout do sociální oblasti (volba povolání, kontakt s vrstevníky, přáteli, spolupracovníky, kolegy, ...)

Rodičům mohou pedagogové mateřských školy (případně odborníci přímo v poradnách) doporučit každodenní přípravu jejich předškolních dětí formou různých cílených her nebo na základě stimulačních programů, které také hojně herní prvky využívají. Čas strávený s dětmi se jim mnohonásobně vrátí. Ať už v prevenci školního

neúspěchu a selhání, tak v navození samozřejmého plnění domácích úkolů, které budou muset děti s nástupem do školy denně vypracovávat, a zároveň v prohloubení jejich vzájemného vztahu.

Psychologická oblast

Tato oblast souvisí také s předchozí oblastí. Zde je možné zdůraznit především vytvoření pevnějšího vzájemného kontaktu a spolupráce rodiče s dítětem ještě před nástupem do první třídy základní školy, pomocí pravidelné „práce“ při stimulačním programu.

Již v úvodu práce je zmiňována důležitost vzájemné komunikace. Ta se zde může zaměřit na dvě oblasti. První může být již zmíněné prohloubení vztahu a komunikace s dítětem. Další opatření, které vyplývá z analýzy dotazníkového šetření, by mělo být zaměřeno na prohloubení komunikace mezi rodiči a mateřskou školou. Pedagogové mateřských škol by měli být autoritou, ale zároveň rádci pro rodiče. Pedagogové jako první by měli odhalit případné odchylky ve vývoji dítěte a rodiče na ně vhodným způsobem upozornit. V takové chvíli se mnohdy pedagog stává psychologem. Zároveň musí ovšem pedagog počítat i s variantou, že ačkoliv má dítě prokazatelné problémy, rodiče je ne vždy akceptují. Zde pak nezbývá než změnit postup komunikace s rodiči, nebo se s danou situací dítěte smířit, neboť zodpovědnost za dítě má především rodič.

Pedagogická a speciálně pedagogická oblast

Zásadní opatření pedagogické a speciálně pedagogické oblasti je spatřováno v nutnosti integrace prevence specifických poruch učení do klíčových kompetencí předškolního vzdělávání v rámci ŠVP. Z výše uvedených výsledků průzkumu se lze domnívat, že je potřeba v daleko větším rozsahu metody prevence zavést do běžné výuky v mateřské škole. V této souvislosti je možné doporučit větší spolupráci s pedagogicko-psychologickými poradnami nebo speciálně pedagogickými centry, jejichž pracovníci by mohli na počátku školního roku provádět v mateřských školách depistáž a „vytipovat“ tak pomocí speciálně pedagogické diagnostiky děti s oslabením v grafomotorice, dílčích funkcích, atd. Na základě těchto depistáží by pak bylo vhodné nastavit již během dopolední výuky metody speciálně pedagogické práce s dětmi právě výše uvedenými

metodami prevence poruch učení a vhodných stimulačních programů, které by vycházely z individuálních potřeb a znalostí dětí.

Aby toto opatření bylo možné realizovat, je nutné podpořit adekvátní informovanost a vzdělávání pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. Ačkoliv průzkum ukázal kvalifikovanost pedagogů mateřských škol a určitou návštěvnost různých kurzů, je potřeba především vzhledem k měnícím se schopnostem a individuálním potřebám předškolních dětí i nadále zajišťovat potřebné následné vzdělávání a proškolení pedagogů mateřských. Toto vzdělávání by mělo být zaměřeno nejen na metody prevence SPU, ale na pojmy rizikové dítě, dítě s ADHD, ADD,... Pokud nemají pedagogové sami potřebu dalšího vzdělávání v daném oboru, iniciativa by měla vzejít především od ředitelek mateřských škol.

Teoretické zázemí této oblasti je dostatečné. Kurzy pro zvyšování odbornosti nabízí vysoké školy, pedagogicko-psychologické poradny (kurzy financované z Evropských fondů), Dys-centrum Praha, Institut pedagogicko-psychologického poradenství a řada dalších. Kurzy jsou bezplatné, případně za úplatu. Vložená investice se mnohonásobně vrátí nejen formou spokojených rodičů a připravených dětí na úspěšný start ve škole. Vedle kvality a úrovně práce s dětmi by měl být brán právě zřetel na zájem o další vzdělávání a zvyšování své kvalifikace především při hodnocení a odměňování pedagogů v mateřských školách. Lze se tedy domnívat, že se vzhledem ke změně současné legislativy situace kvalifikovanosti a větší odbornosti se ještělepší.

5 SEZAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 1.vyd. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy.* 1.vyd. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BELDÍK, S., *Předškolní vzdělávání* [online]. 16.01.2007. Poslední úpravy 26.01.2011. [cit. 2011-02-22]. Dostupné na Internetu: <<http://skoly.praha-mesto.cz/Prehled-skolstvi/Predskolni-vzdelavani>>.

BOGDANOWICZ, M., SWIERKOSZOVÁ, J. *Metoda dobrého startu.* Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.

BUBENÍČKOVÁ, P. *Specifické poruchy učení.* Praha, 2006. 15 s. Obhájeno 27. 4. 2006 v DYS Centru, Praha. Referát.

BUBENÍČKOVÁ, P. *Metodika k stimulačnímu programu pro předškoláky a děti s odkladem školní docházky „Maxík“.* Praha: Občanské sdružení PRODYS, 2007. Akreditace č.j. 27 398/ 2007-25-580.

BUBENÍČKOVÁ, P. *Percepční a motorická oslabení ve školní praxi.* Praha: Občanské sdružení PRODYS, 2010. Akreditace č.j. 32 809/ 2010-25-778.

BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. ISBN 80-722-6637-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. (opravený dotisk) Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KLASEN, E. *Legasthenie - umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung*. 3. rozšř. vyd. Klagenfurt: KLL-Verlag, 1999. ISBN 3-9500756-5-8.

KLÉGROVÁ, J. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003. ISBN 80-204-1020-1.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-359-8.

KUCHARSKÁ, A., ed. *Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-389-7.

KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem. Poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2004. ISBN 80-7183-291-X.

MATĚJČEK, Z. *Dyslexie- specifické poruchy čtení*. 2. vyd. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.

MATĚJČEK, Z. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přepracované vyd. Jinočany: Nakladatelství H&H, 2001. ISBN 80-86022-92-7.

MERTIN, V., GILLEROVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367—627-8.

MICHALOVÁ, Z. *HYPO*. Beroun, 2002. Manuál ke cvičení.

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

NOVÁK, J. *Dyskalkulie – metodika rozvíjení základních početních dovedností*. 3. zcela přepracované, rozšířené vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004. ISBN 80-7311-029-6.

POKORNÁ, V. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-135-5.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. Dostupné z: <<http://aplikace.msmt.cz/DOC/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.doc>>.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 4. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.

SWIERKOSZOVÁ, J., *Sdecitické boruchy umečí (specifické poruchy učení)*. dotisk 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2007. ISBN 80-7368-042-4.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

ŠVANCAROVÁ, D., KUCHARSKÁ, A. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 1. vyd. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-221-9.

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.* 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-317-2.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. 9. 2004. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/file/13233>>.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení.* 10. zcela přepracované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?* 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele.* 7. aktualizované, rozšířené vyd. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Smyslové vnímání.* 2. vyd. Praha: D+H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.

ŽÁČKOVÁ, H., JUCOVIČOVÁ, D. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.* dotisk, 5. vyd. Praha: D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy mateřských škol

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče předškolních dětí

Příloha č. 1

Dotazník pro pedagogy mateřských škol:

Vážená paní ředitelko/paní učitelko,

obracím se na Vás se žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku.

Níže uvedený dotazník bude součástí mé bakalářské práce. Tématem bakalářské práce je Prevence specifických poruch učení. Jejím cílem je příprava předškoláků na úspěšný start ve škole a zmapování používání metod prevence specifických poruch učení v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma.

Údaje z dotazníku budou zpracovány anonymně a budou sloužit výhradně pro potřeby mé bakalářské práce.

Vaše případné dotazy či připomínky Vám ráda zodpovím na níže uvedeném kontaktu.

Za Váš čas a ochotu Vám tímto předem děkuji.

S pozdravem a úctou

Kateřina Chaloupková

studentka 3. ročníku

Technické univerzity v Liberci

obor: Speciální pedagogika pro mateřské školy

Kontakt:

kchaloupkova@centrum.cz

tel: 773 905 777

DOTAZNÍK

Odpovědi, prosím, zakroužkujte a doplňte.

1) Váš věk

- a) 25 – 35 let
- b) 36 – 45 let
- c) 46 – 55 let
- d) 56 – více let

2) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání

- a) vyučen s maturitou
- b) středoškolské
- c) vyšší odborné
- d) vysokoškolské

3) Délka Vaší praxe jako pedagoga v MŠ

- a) méně jak 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 – 30 let
- f) 30 let a více

4) Jakým způsobem připravujete v rámci MŠ předškoláky na vstup do první třídy?

- a) Pracovní listy
- b) Pracovní sešity
- c) Grafomotorická příprava
- d) Logopedická průprava (motorika jazyka, dechová a artikulační cvičení,.....)
- e) Stimulační program pro předškoláky:.....
- f) Jiná forma:.....

5) Přípravu předškoláků ve vaší MŠ vedou:

- a) pouze kvalifikované učitelky
- b) nekvalifikované učitelky
- c) převažují kvalifikované učitelky, nekvalifikované jsou v menšině
- d) převažují nekvalifikované učitelky, kvalifikované jsou v menšině
- e) počet kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelek je vyrovnaný

6) Navštěvují učitelky (které vedou přípravu předškoláků) vzdělávací kurzy zaměřené např. na prevenci specifických poruch, grafomotorické dovednosti, úspěšný start ve škole?

- a) Ano (uved'te jaké)
- b) Ne

7) Vedou systematickou přípravu předškoláků ve vaší MŠ také další externí pracovníci (logoped, speciální pedagog,)?

- a) Ano (kdo a jakou formou).....
- b) Ne

8) Zaškrtněte, které z činností je vhodné provádět s dětmi v rámci prevence specifických poruch učení:

- a) rozvoj hrubé a jemné motoriky
- b) rozvoj grafomotoriky
- c) rozvoj zrakové analýzy a syntézy
- d) rozvoj zrakové paměti
- e) rozvoj zrakové diferenciacce
- f) rozvoj sluchové analýzy a syntézy
- g) hlásková diskriminace
- h) sluchová paměť a pozornost
- i) fonologická manipulace
- j) rozvoj paměti a myšlení
- k) vedení dětí k samostatnému dokončování úkolů
- l) rozvoj jazyka, vyprávění
- m) rozvoj předpočetních (matematických) představ
- n) rozvoj pravolevé orientace
- o) komunikační dovednosti
- p) sebeobslužné činnosti

9) Znáte některou z metod prevence specifických poruch učení nebo některý z uvedených stimulačních programů (Metoda dobrého startu, Maxík, HYPO, Grafomotorické kurzy,.....)?

- a) Ano (uved'te jaký/jakou).....
- b) Ne

10) Používáte v rámci přípravy vašich předškoláků některou z výše uvedených metod?

- a) Ano (uved'te jakou).....
- b) Ne

11) Spolupracuje vaše MŠ při přípravě předškoláků cíleně s rodiči ?

- a) Ano (specifikujte způsob spolupráce).....
- b) Ne

12) Uvítala by Vaše MŠ odbornou spolupráci s psychologem nebo speciálním pedagogem („vytipování problémových dětí“, určení školní zralosti, atd.) ?

- a) Ano (specifikujte způsob spolupráce).....
- b) Ne

13) Uved'te své postřehy, metody a zkušenosti z vaší praxe v souvislosti s přípravou předškoláků na úspěšný start ve škole, které se Vám osobně osvědčily:

.....

.....

.....

Za vyplnění dotazníku Vám děkuji.

Příloha č. 2

Dotazník pro rodiče předškolních dětí:

Vážený rodiče,

obracím se na Vás se žádostí o vyplnění níže uvedeného dotazníku.

Níže uvedený dotazník bude součástí mé bakalářské práce. Tématem bakalářské práce je Prevence specifických poruch učení. Jejím cílem je příprava předškoláků na úspěšný start ve škole a zmapování používání metod prevence specifických poruch učení v běžných mateřských školách a při individuální přípravě doma.

Údaje z dotazníku budou zpracovány anonymně a budou sloužit výhradně pro potřeby mé bakalářské práce.

Vaše případné dotazy či připomínky Vám ráda zodpovím na níže uvedeném kontaktu.

Za Váš čas a ochotu Vám tímto předem děkuji.

Kateřina Chaloupková

studentka 3. ročníku

Technické univerzity v Liberci

obor: Speciální pedagogika pro mateřské školy

DOTAZNÍK

Odpovědi, prosím, zakroužkujte a doplňte.

1) Váš předškolák je :

- a) dívka, věk:
- b) chlapec, věk:

2) Navštěvuje mateřskou školu?

- a) Ano
- b) Ne

3) Spolupracujete při přípravě Vašeho předškoláka s mateřskou školou?

- a) Ano
- b) Ne

4) Věnujete se společně doma se svým dítětem přípravě na úspěšný start ve škole?

- a) Ano, doma pracujeme, v MŠ není dle mého příprava dostatečná
- b) Ne, vše zvládá mateřská škola
- c) Domácí přípravou doplňujeme přípravu v MŠ

5) Pracujete s dítětem doma sami nebo pod odborným vedením např. speciálního pedagoga, logopeda,....

- a) Pracujeme sami, vybíráme z dostupných publikací na trhu
- b) Pracujeme pod odborným vedením, jakým,.....

6) Jakým způsobem pracujete ?

- a) Grafomotorická příprava
- b) Stimulační program pro předškoláky (uved'te jaký)
- c) Pracovní sešity (uved'te jaké)
- d) Logopedická příprava
- e) Jiná forma

7) Jak často a kolik času společně přípravě věnujete?

- a) Jednou týdně, čas
- b) Dvakrát až třikrát týdně, čas
- c) čtyřikrát až pětkrát týdně, čas
- d) šestkrát týdně, čas
- e) denně, čas

8) Zaměřujete se konkrétně na nějakou oblast rozvoje a přípravy Vašeho dítěte (zaškrtněte nebo uveďte oblast)?

- a) Ano – sluchové vnímání, sluchová analýza – syntéza, sluchová paměť, zrakové vnímání, zraková paměť, pravolevá orientace,.....
- b) Ne, pracujeme komplexně

9) Jaká činnost se Vašemu dítěti z přípravy nejvíce líbí, dělá ji nejraději?

.....
.....

10) Jakou činnost Vaše dítě z přípravy dělá naopak nerado?

.....
.....

11) Je nutné Vaše dítě ke společné práci motivovat, musíte ho přemlouvat, aby šlo s Vámi pracovat?

- a) Ano, občas, často (zaškrtněte)
- b) Ne, pracuje rádo, nemusím ho přemlouvat

12) Vaše postřehy, metody a zkušenosti ze společné práce s Vaším dítětem, které se Vám osobně nejvíce osvědčily:

.....
.....
.....
.....

Za vyplnění Vám ještě jednou děkuji.